

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)



CONSCIÊNCIA e ATIVIDADE:

Categories fundamentais da psicologia

 **Atena**
Editora

Ano 2021

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)



CONSCIÊNCIA e ATIVIDADE:

Categories fundamentais da psicologia

 **Atena**
Editora

Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Gírlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Fernando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C755 Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-241-5

<https://doi.org/10.22533/at.ed.415213006>

1. Psicologia. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.

CDD 150

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

A coletânea *Consciência e Atividade: Categorias Fundamentais da Psicologia*, reúne em seu primeiro volume, dezessete artigos que abordam diversas temáticas no que diz respeito às questões fundamentais da Psicologia na contemporaneidade.

Elencam como categorias fundamentais do pensamento Psicológico, os conceitos de Consciência e Atividade Humana quer seja através de seus comportamentos observáveis, quer seja pela atividade cognitiva.

Fundada nas bases do pensamento cartesiano e pelo empirismo a Psicologia continua ainda hoje com grande ascensão no que diz respeito aos atos humanos.

Pesquisas notórias nos diversos avatares da psicoterapia, na avaliação neuropsicológica, nos estudos das relações interpessoais na sociedade como um todo são reunidas aqui para fazer avançar ainda mais o campo psicológico.

Desejo uma excelente leitura dos artigos que se seguem.

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

TORNANDO-SE TERAPEUTA: TECENDO VIVÊNCIAS EM SAÚDE

Eloisa Mendes Ferreira Freitas

Patrícia do Socorro Magalhães Franco do Espírito Santo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4152130061>

CAPÍTULO 2..... 13

A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA COMO ARCABOUÇO TEÓRICO PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PSICOTERAPIA INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jéssica Alana Kretzler

Chancarlyne Vivian

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4152130062>

CAPÍTULO 3..... 26

A PSICOTERAPIA SÓCIO-HISTÓRICA FRENTE AO SOFRIMENTO PSÍQUICO DOS UNIVERSITÁRIOS

Joyce Laís de Oliveira do Nascimento

Mateus Fortuna Lourenço dos Santos

Jeferson Renato Montreozol

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4152130063>

CAPÍTULO 4..... 32

MEMÓRIAS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA: O PIONERISMO DE MADRE CRISTINA

Ádila Naiane da Silva Sousa

Maria Karolayne Lima de Almeida Silva

Otávio Edmundo de Moura

Rauanderson Roberto da Silva

Ana Paula Noriko Cimino

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4152130064>

CAPÍTULO 5..... 39

MEMÓRIAS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA: AS CONTRIBUIÇÕES DE ULISSES PERNAMBUCANO

Luciana Aline Farias de Melo

Maria Ana Almeida

Manoel Barboza da Silva

Ana Paula Noriko Cimino

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4152130065>

CAPÍTULO 6..... 45

PROCESSO DE AVALIAÇÃO E A INTERVENÇÃO POR MEIO DE JOGOS: CAMINHOS PARA ENFRENTAR O FRACASSO ESCOLAR

Silvia Nara Siqueira Pinheiro

Gioggio Állix Almeida
Paola Leal de Oliveira
Talita dos Santos Mastrantonio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4152130066>

CAPÍTULO 7..... 62

A FAMÍLIA E A ESCOLA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

Ezequiel Martins Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4152130067>

CAPÍTULO 8..... 72

QUANDO O JOVEM SILENCIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL JUNTO A ADOLESCENTES CONTEMPORÂNEOS

Amanda Farias Teski de Oliveira

Taise Maria Marchiori Soares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4152130068>

CAPÍTULO 9..... 86

MANIFESTAÇÕES E SENTIDOS DO ESTRESSE DOCENTE: ESTUDO QUALITATIVO COM PROFESSORES DE ESCOLAS ESTADUAIS DO INTERIOR PAULISTA

Murilo Abreu

Roseli Fernandes Lins Caldas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4152130069>

CAPÍTULO 10..... 105

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LITERATURA INFANTIL

Miriam Persiani de Santamarina

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.41521300610>

CAPÍTULO 11..... 110

LEITURA PARA CÃES: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA E TERAPÉUTICA COM CRIANÇAS EM AMBIENTE ESCOLAR

Magda Eliete Lamas Nino

Valéria Cristina Christello Coimbra

Helenara Plaszewski

Márcia de Oliveira Nobre

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.41521300611>

CAPÍTULO 12..... 126

A MORALIDADE KANTIANA AOS OLHOS DA PSICANÁLISE

Bernardo Ebbres Bernardi

André Haiske

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.41521300612>

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 13..... | 130 |
| A CONFIGURAÇÃO DO RELACIONAMENTO NA PERSPECTIVA DO POLIAMOR | |
| Thaís Barros dos Santos | |
| Arthur Henrique Vitorino Araújo | |
| Fernanda Sardelich Nascimento | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.41521300613 | |
| CAPÍTULO 14..... | 143 |
| EDUCAÇÃO POPULAR COMO MEIO PARA A SUPERAÇÃO DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA | |
| José Kilder Salviano Cavalcante | |
| Cícera Mônica da Silva Sousa Martins | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.41521300614 | |
| CAPÍTULO 15..... | 151 |
| INTERSETORIALIDADE E SAÚDE MENTAL INFANTOJUVENIL: A COMUNICAÇÃO ENTRE CAPSi, SETOR EDUCACIONAL E FAMÍLIA | |
| Elana Fabricia Ferreira Araújo | |
| Nilzabeth Leite Coêlho | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.41521300615 | |
| CAPÍTULO 16..... | 165 |
| CONTRIBUIÇÕES NA INTERDISCIPLINARIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM PSICOLOGIA | |
| Jennifer Renata Araujo Dinis | |
| Eliana Maria Cunha de Castro | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.41521300616 | |
| CAPÍTULO 17..... | 171 |
| CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE OFICINAS TERAPÊUTICAS BASEADO NA TEORIA DAS NECESSIDADES HUMANAS BÁSICAS | |
| Virginia Rozendo de Brito | |
| Ana Socorro de Moura | |
| Ana Flora Fogaça Gobbo | |
| Adriana Inocenti Miasso | |
| Ana Paula Gobbo Motta | |
| Murilo Neves de Queiroz | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.41521300617 | |
| SOBRE O ORGANIZADOR..... | 183 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 184 |

CAPÍTULO 1

TORNANDO-SE TERAPEUTA: TECENDO VIVÊNCIAS EM SAÚDE

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 07/03/2021

Eloisa Mendes Ferreira Freitas

Instituto de Psicologia Humanista- Belém
Belém-Pará
<http://lattes.cnpq.br/8289588602436102>

Patrícia do Socorro Magalhães Franco do Espírito Santo

Universidade Federal do Pará, Faculdade de
Psicologia
Belém-Pará
<http://lattes.cnpq.br/7935166851802678>

RESUMO: O modelo atual de saúde valoriza o potencial humano e sua autonomia. Tais princípios são considerados pela proposta da Abordagem Centrada na Pessoa, que através das atitudes facilitadoras de empatia, congruência e aceitação positiva incondicional, compõem um ambiente propício para o desenvolvimento pleno do ser humano. A partir de tais aspectos, apresentaremos o relato de experiência de uma psicoterapeuta iniciante, em um serviço de atendimento para pais e/ou cuidadores de crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico, durante o ano de 2019. Inicialmente, foram realizadas reuniões de planejamento da implantação do serviço, formulação de estratégias e estudos teóricos. Delineamos *a priori* o atendimento psicológico individual com base no modelo clínico tradicional, ao iniciar os atendimentos passamos a vivenciar a supervisão

dos casos. Podemos substituir o termo por intervenção, visto a horizontalidade da supervisora e a participação do grupo nas discussões dos casos através das versões de sentido, um instrumento onde a profissional registra suas percepções sobre os atendimentos. Posteriormente o serviço reconfigurou-se a partir das demandas observadas e relatadas por pacientes, as quais fugiam ao padrão de modelo clínico tradicional. Na busca constante por estratégias de atuação, fomos direcionados a colocar em prática o plantão psicológico e os grupos de acolhimento para atender de forma mais eficaz as demandas trazidas até nós. Considerando o processo de desenvolvimento do estágio supervisionado ao longo do ano, concluímos que vivenciar a congruência, aceitação positiva incondicional e a empatia na equipe possibilitou o desenvolvimento dos psicoterapeutas e conseqüentemente o aprimoramento dos atendimentos aos pacientes.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Centrada na Pessoa; Estágio supervisionado; Intervisão; Versão de sentido; Psicologia da saúde.

BECOMING THERAPIST: WEAVING EXPERIENCES IN THE HEALTH CARE AREA

ABSTRACT: The current health model values the human potential and its autonomy. Such principles are considered by the proposal of the Person-Centered Approach, which sets a proper environment for full human development, through the facilitating attitudes of empathy, congruence and unconditional positive regard. Based on these aspects, we present the experience report of an initiating psychotherapist, in a psychological

service for parents or caretakers of children and teenagers with atypical development during the year of 2019. Initially, planning meetings were held for discussing the service's implementation, the formulation of strategies and theoretic studies. At first, we outlined the individual psychological attention based on the traditional clinical model, and as the service began, we initiated the cases supervision. We can replace the term with intervision, given the horizontality of the supervisor and the group's participation in the discussion of the cases through the sense's versions, an instrument where the therapist registers his perceptions about the attendance. Later, the service was reconfigured from the demands observed and reported by patients, which flees from the traditional clinical model. In the constant search for acting strategies, we redirected the service to put into practice the psychological shifts and groups of reception to attend in a more effective way the demands brought to us. Considering the process of development of the supervised practice during the year, we conclude that experiencing congruence, unconditional positive regard and empathy in the group allowed the development of the therapists and therefore the improvement of the service.

KEYWORDS: Person-Centered Approach; Sense's versions; Supervised Practice; Intervision; Health Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

A formação do estagiário e a construção de sua identidade profissional no âmbito hospitalar e/ou da saúde, se dá num contexto em constante mudança. De acordo Jacques (1998), entende-se por identidade, qualidades que se assemelham ao todo, consideradas da mesma categoria, mas, com características específicas que se diferenciam dos demais. Para Ciampa (1987), a identidade é o que nos assemelha de uns e nos diferencia de outros. De tal forma que o indivíduo está em constante crescimento de sua real identidade, observando-se que a identidade está em contínuo movimento de alternâncias e, essas alternâncias estão em consonância com fatos sociais e históricos de uma sociedade cuja dinâmica é contínua.

De acordo com Moscheta e cols. (2005) apud Comin; Souza e Santos (2008), a identidade profissional nunca chega a estar pronta e acabada, mas está em constante mudança assim como a realidade.

É no ambiente de supervisão que o estagiário de psicologia desenvolve sua identidade profissional, é nesse contexto que se tem comprovação das habilidades práticas e teóricas, onde conhece seu paciente, e o que advém dessa relação. Combinado a isso tem a relação com o supervisor ao qual pode servir como exemplo visto que, tem a profissão desejada pelo estagiário (PREBIANCHI & AMATUZZI, 2000).

Considerando a aspiração de profissional futuro desejado pelo estagiário, confere-se a dinâmica do vivido por este, uma vez que o *self* se configura através das percepções que estão acessíveis à consciência. Constitui-se, pois, por meio da percepção que o indivíduo tem de si mesmo, de suas características e capacidades, associando isto ao que é experienciado pelo self nas relações e no meio em que está inserido e os valores

apreendidos. Portanto, a convergência entre o self e o ideal a alcançar se torna possível pela maior congruência, ou seja, maior abertura à experiência. (ROGERS,1951).

Desta feita o objetivo deste artigo é relatar a experiência da autora em seu processo de construção identitária em um serviço ambulatorial de um hospital escola, voltado para o atendimento de pais e/ou cuidadores de crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico.

2 | TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Trata-se de um estudo descritivo de cunho qualitativo, tipo relato de experiência, elaborado no contexto do Estágio de ênfase de clínica na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), cursado no 9º. e 10º. períodos do curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA) tendo como objetivo principal criar campos de conhecimento a fim de articular teoria e prática proporcionando o desenvolvimento de habilidades pertinentes e essenciais na prática profissional favorecendo o processo de transição da formação acadêmica e a inserção profissional no mercado de trabalho. De forma que as práticas de estágio correspondam com as políticas públicas nas diversas áreas de atuação profissional, como também incentivar o pensamento crítico e o interesse pela pesquisa, pelo ensino e extensão (CONSEP, 2011).

O estágio foi realizado no Complexo Hospitalar da Universidade Federal do Pará, vinculado ao Centro Especializado em Reabilitação (CER). O objetivo do serviço voltou-se inicialmente para o atendimento psicológico de pais e/ou cuidadores de pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ligados ao Centro Médico e Psicológico (COMEP). Apesar da nomenclatura “acepista” primar pelo termo cliente, neste artigo utilizaremos o termo paciente por tratar-se de uma atuação em área hospitalar/ambulatorial, sendo este o termo que os designa no sistema.

Delineado inicialmente para o atendimento psicológico individual com base no modelo clínico tradicional, o serviço reconfigurou-se a partir das demandas observadas e relatadas por pacientes, as quais fugiam a esse padrão. Na busca constante por estratégias de atuação, somos direcionados a colocar em prática novas modalidades de atendimento, neste caso, o plantão psicológico e os grupos de acolhimento. Tais mudanças ocorrem frente às dificuldades dos pais e/ou cuidadores em comparecerem nos atendimentos de psicoterapia tradicional uma vez por semana, por vários motivos, desde a divergências com o dia da consulta da criança ou adolescente até em não ter com quem deixá-los em casa, considerando também o fato de muitos morarem distante, o que inviabilizou o deslocamento e conseqüentemente o comparecimento para a psicoterapia. Nesse sentido, o plantão possibilitou que uma quantidade maior de pessoas tivesse atendimento assegurado visto a alta rotatividade aliado ao fato de os atendimentos serem oferecidos duas vezes na semana em período integral.

Quanto aos grupos de acolhimento em específico, mostrou-se necessário pela necessidade de informação quanto aos aspectos de saúde-doença trazidos até nós por meio dos pacientes atendidos na psicoterapia, associado ao relato de solidão na rotina de cuidado com o paciente.

O Plantão psicológico tem o objetivo de promover saúde através do atendimento emergencial dos cuidadores e/ou pais de pacientes assistidos pelo CER no momento que procuram o serviço de psicologia, o que conseqüentemente ocasionou a ampliação do público alvo, antes restrito aos pais e/ou cuidadores de pacientes com TEA, sendo absorvidos pelo serviço pais e/ou cuidadores de pacientes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Distúrbio do Processamento Auditivo Central, dentre outros.

O plantão apoia-se no encontro, podendo acontecer com tempo indeterminado, em qualquer ambiente e situação (TASSINARI & DURANGE, 2019). Para Schmidt (2004), o plantão configura-se como um espaço de escuta aberto à pluralidade e diversidade das demandas daquele que busca ajuda, de que forma vivencia essa queixa, quais os recursos subjetivos utilizado por esse em seu sofrimento como também as expectativas e perspectivas que se mostram na busca por ajuda. (p.174).

Por sua vez os Grupos de Acolhimento promovem encontros que possibilitam trocas significativas, assim como um espaço de promoção da saúde, como coloca Silva, Welzbacher e Eggers (2011):

Entendemos que o acolhimento é uma tecnologia do encontro que promove a humanização no serviço de saúde com a construção de um espaço, que deve propiciar o processo reflexivo e garantir a construção de ações a partir da integralidade e da inclusão, aspecto que deve ser constantemente reavaliado em todas as instituições (p.114).

O processo de avaliação constante do estágio e de estratégias de atuação possibilita-nos termos uma visão crítica da atuação do psicólogo na atenção à saúde, obrigando-nos a ir além de uma visão reducionista que aponta para o enfoque do indivíduo como um ser abstrato e a-histórico, desprendido de seu contexto social. Spink (2007)

A proposta do grupo de acolhimento consistiu exatamente em resgatar as dimensões supracitadas, oferecendo uma escuta humanizada pautada nos princípios da ACP. Inicialmente, foram realizadas reuniões para planejamentos da implantação do serviço e formulação de estratégias, algo que se tornou constante em nossa prática, outras atividades desenvolvidas foram as discussões teóricas, desenvolvidas ao longo de todo o estágio, dedicando-nos em temas de interesse e necessidade da equipe. Foram também realizadas sessões de *role-playing* técnica que na psicologia tem sua origem no psicodrama, mas que vem sido amplamente empregada por terapeutas e pesquisadores com outros enfoques teóricos buscando alcançar objetivos psicoeducativos e terapêuticos (OTERO, 2004).

Com o início dos atendimentos passamos a vivenciar o processo de supervisão dos casos. Podemos substituir o termo por intervisão ou multivisão, visto a horizontalidade do

supervisor e validação do vivido dos psicoterapeutas, constituindo-se um aprendizado de mão dupla, assim como, a participação do grupo, nas discussões dos casos, promovendo um ambiente de aprendizado compartilhado, no qual cada estagiário é produtor do seu conhecimento e dos demais, constituindo-se condições propícias ao crescimento (CARRENHO, 2010).

A estratégia utilizada para atingir os objetivos propostos foi recorrer aos documentos produzidos ao longo de um ano de atendimento e supervisão de estágio, dispondo de um instrumento conhecido como versão de sentido (VS). Amatuzzi (1996), explica que a Versão de Sentido tem o poder de sintetizar o vivido, ela evoca sentidos e desdobramentos em seu autor, comunicando o imprescindível aos seus ouvintes, sem necessariamente relatar detalhes factuais. As versões de sentido foram produzidas desde os primeiros encontros da equipe, quando ainda estávamos em fase de planejamento e nesse contexto esse mostrou-se como um instrumento potencializador da experiência de preparação do serviço e entrosamento do grupo. Dado início aos atendimentos, os estagiários faziam seus relatos de sessão por meio da versão de sentido, sendo lidas no momento da supervisão, o qual acontecia duas vezes na semana e que também foi fonte de relato.

3 | TORNANDO-SE PSICÓLOGA: APONTAMENTOS SOBRE O VIVIDO

A busca por minha identidade como psicoterapeuta transpassa pela história da minha vida, aos 13 anos de idade, quando ainda buscava por minha identidade como pessoa e através de questionamentos que me fazia, como: de onde vim? Qual a finalidade de estar no mundo? E, para onde vou? Foram me norteando a olhar para mim como sujeito de mudança nas relações e no meu mundo. As observações do comportamento humano me interessavam, assim como me intrigava achar respostas para tantas perguntas. E assim, com diversas perguntas a serem respondidas, aliás, muitas sem respostas até hoje, apaixonei-me pela palavra psicologia, sua pronúncia soava extraordinariamente bonita aos meus ouvidos. Mesmo conhecendo pouco ou coisa alguma da psicologia tomei a decisão que mudaria a minha vida. Ser Psicóloga!

Morando em uma comunidade quilombola, distante dos grandes centros urbanos, estava eu, com muitos sonhos que pareciam até certo ponto impossíveis de serem realizados. Nesse mesmo período me mudo para Tucuruí, cidade localizada no sudeste do estado do Pará, com a finalidade de cursar na época, a 8ª série do ensino fundamental e também trabalhar na casa em que morava. Pude apreender muito mais que conteúdos curriculares, me tornei responsável por mim mesma.

Em 2011, dou início no curso de Serviço Social em uma instituição particular. Três motivos básicos me conduziram a tomar tal decisão, foram eles: não ter curso de Psicologia na Cidade, oportunidade de cuidar de pessoas, a possibilidade de atuar na área da Assistência Social podendo assim, pagar um curso de Psicologia na capital, Belém.

Mas, um ano depois, sem condições financeiras, sou obrigada a trancar o curso, o que me causou sofrimento e frustração. É nesse período que tenho a oportunidade de ser atendida pela primeira vez, por um psicólogo, debaixo de uma mangueira em uma praça, foi também meu primeiro contato com o que agora tenho o conhecimento de se chamar Plantão Psicológico. Esse contato foi transformador.

Em 2015, aos 24 anos, sou surpreendida com minha aprovação no Processo Seletivo Especial da UFPA, para o curso de Psicologia. Palavras são insuficientes para expressar tamanha alegria em finalmente dar início a realização desse sonho. Lembro-me com nitidez do dia em que recebi a notícia da aprovação, sozinha em casa, gritava e pulava comemorando a minha vitória.

No primeiro semestre do curso reflexões filosóficas acerca do humano provocavam um turbilhão de indagações, por muitas vezes angústias e inquietações as quais funcionaram como motor propulsor nessa caminhada. No segundo semestre tenho contato com diversas abordagens, especialmente com a ACP, fruto dos trabalhos de Carl Rogers (1902-1987). Os aspectos humanistas, existenciais e fenomenológicos presentes em sua base filosófica, tanto quanto as três condições fundamentais para o desenvolvimento do potencial humano, sendo elas: consideração positiva e incondicional, congruência e compreensão empática despertaram meu interesse pela abordagem, porém, pela carência de professores e conseqüentemente, projetos dentro da universidade numa perspectiva “acepista”, não tive contato com a prática da ACP nos primeiros anos da graduação.

Com o transcorrer do curso, mergulho nas gigantescas possibilidades de atuação do psicólogo, mais uma vez sou surpreendida e confrontada, meus limites são expandidos, agora passo a ver a psicologia como um campo de trabalho muito amplo e não somente como a psicologia da clínica psicológica, me vi em alguns momentos confusa pensando em que caminho seguir, antes de conhecer essa amplitude só havia uma opção: a clínica. Me perguntava: E agora?

Em 2017 fui convidada pela prof. Maria Eunice Guedes, para participar de um projeto de extensão com o objetivo de prestar apoio psicológico para estudantes indígenas e quilombolas dentro da Universidade, dediquei-me com afinco na elaboração do mesmo, e nas discussões teóricas relacionadas a esse projeto. Em 2018, tenho a primeira experiência como psicoterapeuta e a oportunidade de estar pessoalmente com um cliente. Esse momento foi um misto de sentimentos, ansiedade, alegria, medo, insegurança e preocupação.

Foram esses caminhos que me conduziram até o Estágio Supervisionado em ACP, no decorrer deste participei da atividade de role-playing, atendimento de psicoterapia de longa duração conforme modelo tradicional e atendimentos de plantão psicológico que muitas vezes por escolha do paciente, ocorreram na sala de espera do hospital. Neste lugar de uso comum buscamos manter a privacidade do paciente atentando para a altura do tom de voz e lugar distante dos demais pacientes, dentre outros cuidados. Atender nessas

situações têm seus desafios, como: ser interrompida por crianças que circulam no local e barulho, mas aos poucos, conforme o atendimento acontecia, paredes invisíveis eram erguidas em torno de nós, era como se estivéssemos sozinhas naquele lugar.

A experiência inicial como psicoterapeuta aconteceu em uma sessão de role-playing, onde todos estagiários tiveram a oportunidade de serem psicoterapeutas e clientes trazendo demandas reais. Mesmo já tendo vivido a experiência de ser psicoterapeuta estagiária, o sentimento de insegurança estava presente, assim como a vergonha de ser observada pela supervisora e demais colegas, que traziam, por mais que não fosse o objetivo, a sensação de ser avaliada o que me deixou em estado de alerta não vivenciando inteiramente a relação com minha colega cliente.

No término de cada role-playing esperava ansiosa pelas considerações dos colegas e da supervisora, como também ouvir sua contribuição, no sentido de quais intervenções faria. A condição que me seguiu ao efetivamente atender um paciente, estava feliz, porém, preocupada se faria corretamente, se estaria por completo na relação terapêutica, se posteriormente lembraria de tudo que foi dito e principalmente para saber quem seria o paciente, estava ansiosa e feliz pelo (in) esperado.

Após o término dos primeiros atendimentos, esperava ansiosa a chegada da supervisora, para ouvir de sua parte o que fiz certo e errado, uso estes termos a partir de uma perspectiva minha e não da supervisora. Nas supervisões era motivada a confiar nas minhas potencialidades, a me escutar e tomar consciência do que decorria na relação com o paciente. De antemão, destaco o quanto no decorrer dessa experiência pude vivenciar as atitudes fundamentais para o desenvolvimento do ser humano segundo a ACP. Rogers e Kinget, (1977), colocam que:

[...], se é quase impossível ensinar autenticidade, a empatia ou qualquer outra atitude que seja, pode-se pelo menos evocar e apontar seu sentido. Pois atitude não quer dizer "qualidade inata". Como todo fenômeno psicológico evoluído, representa o resultado de uma aprendizagem; isto é, o resultado de uma interação entre o indivíduo e o meio. A forma mais efetiva de realizar esta aprendizagem é, sem dúvida, pelo "contágio social" (p.12).

Antes do "evocar tais atitudes e ser contagiada", a ansiedade e o medo de errar presentes durante a sessão impediram de me perceber na relação terapêutica e conseqüentemente em fazer intervenções necessárias ao paciente, a ocorrência do que chamei por *delay* (demora) no processamento das informações foram muito frequentes no decorrer dos primeiros atendimentos, sendo esclarecidas posteriormente, durante a escrita da versão de sentido ou em supervisão. Questionada se sentia medo de comunicar minhas percepções, percebia-me em débito comigo e com o paciente por não me sentir inteira na relação, o sentimento de incompletude retorna quando em uma sessão sou surpreendida com um diagnóstico de depressão. Na supervisão, sou levada a refletir sobre o incômodo decorrente dessa sessão, mas, só meses depois, através de questionamentos encontro

resposta, a responsabilidade como profissional em atender um paciente com um diagnóstico como: saber quais as redes de apoio, de estudar o que precisar, discutir em supervisão, reavaliar meus limites, dentre outras coisas. E, principalmente, estar fundamentada na abordagem que escolhi a ponto de vivenciá-la efetivamente, nesse sentido encontro-me diante da decisão de acreditar na potência de atualização daquele que chega até mim, considerando-o por inteiro possibilitando a expressão de seus sentimentos e vivências.

O encontro com o mundo do outro pode despertar em nós múltiplos sentimentos assim como sermos atravessados por diversos fatos, que se não resolvidos podem interferir em nossa escuta, como também ter influências negativas na relação terapêutica e no processo do paciente. Certa vez ouvi de uma professora que não deveríamos vender um produto que não consumimos, no caso da psicologia, deveríamos experimentar também o lugar de paciente visto que somos nosso instrumento de trabalho. Inevitavelmente no decorrer dos atendimentos e das supervisões percebi a necessidade de retornar a psicoterapia e ocupar o lugar de cliente, a fim de clarear minha escuta sobre mim mesma e conseqüentemente a escuta dos clientes que atendia. Tal constatação foi de difícil decisão, porém, considero de extrema importância para meu desenvolvimento como psicoterapeuta, como podemos ver no trecho da versão de sentido a seguir:

Percebo o quanto atender nos demanda e por esse motivo não hesitei em retornar à psicoterapia. Preciso me cuidar para cuidar do outro. Penso na psicoterapia como um caminho difícil, porém [...] vou estar sendo cuidada por alguém que confio. Que venha o cuidado, que venha o experienciar, que venha o crescimento.

Posterior a essa fase lanço-me com mais segurança nessa vivência e timidamente passo a comunicar ao paciente algumas percepções de seu relato, vejo com mais clareza algumas incongruências e os sentimentos trazidos em sua fala. Porém, por algumas vezes o comunicar se tornou um desafio, a escolha das palavras por mim ditas nem sempre ganhavam o mesmo sentido para o paciente, causando equívoco na compreensão, como no exemplo a seguir:

Eu: me parece que você está **certa** em tomar tal decisão.

Paciente: há, que bom que você me disse que estou certa!

Eu: me expressei mal. Quis dizer, é que me parece ter **certeza** de sua decisão.

Cliente: há tá.

Nesse trilhar fui adquirindo autoconfiança e conseqüentemente ficando mais confortável na relação terapêutica desta forma a comunicação do que percebia se tornou mais fluída. Porém, por muitas vezes difíceis de serem comunicadas, neste momento não pela dificuldade de encontrar palavras adequadas, mas por ver alguém sofrendo e ter de comunicar algo a meu ver, duro de ser ouvido. Tal postura só foi possível pela clareza dos objetivos em comunicar e pela inteireza de estar em relação com o outro, no movimento

de acolher o paciente que procura atendimento, sua história e sua dor, permitindo-me visitar seu mundo, olhar por sua perspectiva na busca de compreender seus conceitos e escutá-lo de fato. Rogers (1987), coloca tal postura como congruência, sendo a dinâmica do que é vivenciado estar presente no nível da consciência, e uma vez presente no nível de consciência está presente também na comunicação.

O movimento em direção ao meu amadurecimento vem também por parte da validação da supervisora e demais estagiários aos quais me encorajaram na busca pelo meu eu terapeuta, que nos momentos de dificuldade com o atendimento ou dificuldades pessoais se transformaram quase que em um grupo psicoterapêutico. A leitura de versões de sentidos das supervisões muitas das vezes evocava situações e dores muito particulares, que foram acolhidas e ressignificadas. Pude vivenciar a empatia, a congruência e a aceitação no grupo, acredito de fato vivenciar neste algo que não recorro experienciar em outro contexto. Outra validação importante para mim, veio por parte de um paciente de longa duração, que em determinada sessão, disse do quanto estava contribuindo com seu crescimento, o entusiasmo ao receber tal comprovação me fez refletir do quanto também eu estava crescendo.

Resgatando o conceito de identidade trazido por Jacques (1998), de que são qualidades que se assemelham ao todo, consideradas da mesma categoria, mas, com características específicas que se diferenciam dos demais. Penso no contexto do estágio e concomitante a isso, nos meus colegas estagiários e supervisora, que ressaltavam por algumas vezes minhas particularidades como psicoterapeuta, uma dessas individualidades foi meu tom de voz que me ajudou nos momentos de difícil devolutiva para o paciente, uma característica observada por mim e que me diferencia é o ato de abraçar os pacientes quando me sinto à vontade e tenho receptividade. Porém, quando isso aconteceu pela primeira vez preocupei-me e tal preocupação levou-me a seguinte reflexão:

Passada uma semana do atendimento me deparei pensando no ato de abraçar e o que senti logo depois de tomar essa atitude. O abraço foi genuíno, queria dizê-la que não estava sozinha, que estava ali para ajudá-la. Porém, depois de abraçá-la, pensei se o que acabara de fazer estava correto, imediatamente afastei esse pensamento e concentrei-me em pensar que foi verdadeiro.

O ato de abraçar não se manifestou em função do contexto terapêutico, mas é algo que faz parte da minha construção pessoal. Porém, ganhou muitos significados no decorrer dessa experiência. Quanto ao desenvolvimento do terapeuta Centrado na Pessoa, Rogers (2003) explica:

Pode-se dizer, de uma forma mais adequada, que o *counsellor* ao agir, na terapia centrada no cliente, assume e desenvolve um conjunto de atitudes que são coerentes com a sua organização pessoal, um sistema de atitudes que recorre a técnicas e a métodos que se inserem no âmbito desse sistema. Segundo a nossa experiência, o *counsellor* que tenta usar um método está condenado ao fracasso, a não ser que esse método se situe na verdadeira linha das suas próprias atitudes. Por outro lado, o *counsellor*, cujas atitudes

sejam do tipo que facilita a terapia, pode obter apenas um êxito parcial se essas atitudes não se basearem, adequadamente, nas práticas e nos métodos apropriados (p.21)

Estar ativamente presente no processo da formação de minha identidade profissional, proporcionou-me muita alegria em me descobrir e acreditar no meu potencial, mais por vezes os risos deram lugar às lágrimas. Forma de dizer o que as palavras não foram possíveis de traduzir, como marco de um momento como esse foi o término do atendimento de longo prazo, ao qual não tive a oportunidade de ter uma sessão para fazer o fechamento e tive que lidar com a frustração desse ocorrido e também em não dar prosseguimento por decisão da paciente. Mais uma vez sou acolhida pelo grupo e na sensação de ter falhado em certa ocasião ouvi que deveria me perdoar, e na tentativa de entender os sentimentos que decorriam desse acontecimento decidi tratar-me com o mesmo cuidado que tenho com o outro como mostra o trecho a seguir:

Saí muito pensativa, tentando achar justificativas para tal reviravolta em mim. Acredito que no fundo eu não queria que o atendimento terminasse, mas entendo que essa não é uma decisão que cabe a mim. [...]. Outro ponto que me custou muitas reflexões foi a raiva que senti de mim mesma [...] lembro-me da supervisora dizendo, "se perdoe". Assim como de uma sessão de meditação que participei em que a mediadora dizia: "fale com você mesma com carinho". Pensei, poxa porque estou me culpando tanto!?! "Calma Eloisa, você está aprendendo!". E, é isso mesmo, estou aprendendo sobre mim, sobre ser psicoterapeuta e ter meu estilo próprio, sem perder minha essência. Até esse momento chegar, estarei sim suscetível a me sentir frustrada, mas penso também, qual é esse momento de completude? É possível de ser alcançado? Acredito que somos seres em construção, é o que estou vivendo agora, e esse caminho é de dor muitas vezes, mas de muito prazer, quando me permito tocar nesse dor, trabalhar ela, e crescer por meio dela.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a reformulação de um modelo biomédico para um modelo biopsicossocial ainda existe a necessidade da aproximação das práticas profissionais nas políticas públicas de saúde com as práticas de integração do indivíduo em estado de adoecimento. Frente a isso a Abordagem Centrada na Pessoa e seus princípios básicos mostra-se como um instrumento eficaz na dissolução desse descompasso. Considero, porém, que tais objetivos só podem chegar ao paciente se tais condições forem efetivamente vividas pela equipe de saúde.

Vivenciar tais aspectos no contexto de estágio possibilitou o meu desenvolvimento pessoal e profissional, destaco ter sido fundamental a postura acolhedora da supervisora em relação a toda equipe, comprometimento e consideração às singularidades de cada psicoterapeuta em formação por parte de todos os membros.

Concluo que o processo de desenvolvimento do estágio supervisionado ao longo do

ano, proporcionou-me vivenciar a congruência, aceitação positiva incondicional e a empatia na equipe possibilitando o desenvolvimento dos psicoterapeutas e conseqüentemente o aprimoramento dos atendimentos aos pacientes.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. M. **O uso da versão de sentido na formação e pesquisa em psicologia**, in: CARVALHO, R. M. L. L. (org.): Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta (coletâneas da Anpepp n° 9, pg. 11-24). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, (1996).

CARRENHO, E.; TASSINARI, M.; PINTO, A. M. **Praticando a abordagem centrada na pessoa: dúvidas e perguntas mais frequentes**. São Paulo: Carrenho Editorial, 2010

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMIN, F. S.; SOUZA, L. V.; SANTOS, M. A. **Tornar-se psicólogo: experiência de estágio de psiconcologia em equipe multiprofissional de saúde**. Rev. Brasileira de Orientação profissional, 2008.

CONSEP. **Resolução n. 4.216**, de 15 de dezembro de 2011. Conselho superior de ensino, pesquisa e extensão.

JACQUES, M. G. C. **Identidade**. Em M.G.C. Jacques, M.N. Strey, P.A. Bernardes S.A. Guareshi, S.A. Carlos, & T.M.G. Fonseca (Org.), Psicologia Social Contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, (1998).

MOREIRA, V. **Revisitando as Fases da Abordagem Centrada na Pessoa**. Estudos de Psicologia. Vol.27, n. 4. Campinas, (2010). Disponível em: www.cielo.br/scielo.php. Acesso em: nov. 2019.

MUTARELLI, A. **O serviço de psicologia no hospital: modelo assistencial de cuidado na busca pela promoção de saúde**. Rev. SBPH, v.18, n.1, Rio de Janeiro – janeiro/julho, 2015. Disponível em: bvsalud.org/scielo.php? Acesso em: jun. 2019.

OTERO, V.R.L. **Ensaio comportamental**. Em Abreu, C.N.; Guilhardi, H.J. (orgs.). Terapia Comportamental e Cognitivo-Comportamental: práticas clínicas. São Paulo: Roca, (2004).

PREBIANCHI, H. B.; AMATUZZI, M. M. **Análise de uma experiência de supervisão clínica**. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v.17, n. 1, p.55-63, janeiro/abril 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v17n1/05.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

ROGERS, R. C. **Um jeito de ser**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 1983.

_____. **Terapia centrada no cliente**. Lisboa: Editora da Universidade de Lisboa, 2003. [1951]

_____. **Terapia centrada no cliente**. Psicologia e pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____; KINGET, G. M. **Psicoterapia e relações humanas**. Minas Gerais, Interlivros, 1977a. Disponível em: <https://gmeaps.files.wordpress.com>. Acessado em: nov. 2019.

_____; ROSENBERG, L. R. **A pessoa como centro**. São Paulo, EPU, Editora da universidade de São Paulo. São Paulo. 1977b.

ROMANO, B. W. **Princípios para a prática da psicologia clínica em hospitais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SALDANHA, S. V.; ROSA, A. B.; CRUZ, L. R. da. **O Psicólogo clínico e a equipe multidisciplinar no hospital santa cruz**. Rev. SBPH, v.16, n.1. Rio de Janeiro, jun. 2013. Disponível: pepsic.bvsalud.org. Acesso em: out.2019.

SANTOS, L. J.; VIEIRA, M. J. **Atuação do psicólogo nos hospitais e nas maternidades do Estado de Sergipe**. Rev. Ciência Saúde Coletiva, v.17, n.5, Rio de Janeiro/maio 2012. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc>. Acesso em: jun. 2018.

SEBASTIANI, R.W. **Histórico e evolução da psicologia da saúde numa perspectiva Latino-americana**. In V.A. Angerami-Camon (org.). *Psicologia da Saúde - Um Novo Significado Para a Prática Clínica*. São Paulo: Pioneira, 2000. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/psi-da-saude-sebastiani>. Acesso em: out. 2019.

SEBASTIANI, R. W.; MAIA, E. M. C. **Contribuições da psicologia da saúde-hospitalar na atenção ao paciente cirúrgico**, (2005). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em nov. 2019

SEIDL, E. M. E.; COSTA, A. L. **O Psicólogo na rede pública de saúde do Distrito Federal**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Janeiro-abril, v.15, n.1, 1999.

SILVA, J. C.; WELZBACHER, A. I.; EGGERS, G. **O processo de acolhimento em uma clínica escola**. VI JORNADA DE PESQUISA EM PSICOLOGIA: DESAFIOS ATUAIS NAS PRÁTICAS DA PSICOLOGIA. Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <https://www.online.unisc.br>. Acesso em: nov. 2019.

SCHIMIDT, M. L. **Plantão psicológico, universidade pública e política de saúde mental**. *Estud. Psicol.* v.21. n.3. Campinas set/dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em: nov. 2019.

SPINK, M. J. P. **Psicologia Social e Saúde: práticas, saberes e sentidos**. 4. ed. Petrópolis, RJ, 2007.

TASSINARI, M.; DURANGE W. **Plantão e a clínica da urgência psicológica**. Curitiba: CRV, 2019.

TONETTO, A. M.; GOMES, W. B. **Práticas psicológicas em hospitais: demandas e intervenções**. *Rev. Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v.36, n.3, pp.283-291, set/dez 2005. Disponível em: www.ufrgs.br/museupsi/afec/27.pdf. Acesso em: jun. de 2019.

CAPÍTULO 2

A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA COMO ARCABOUÇO TEÓRICO PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PSICOTERAPIA INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 01/06/2021

Jéssica Alana Kretzler

Psicóloga, Pós-Graduada em Transtornos Alimentares, obesidade e cirurgia bariátrica pela Faculdade Nova Venda do Imigrante (FAVENI)
Cunha Porã/SC

Chancarlyne Vivian

Professora, Mestra em Ciências da Saúde pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – SC. Especialista em Avaliação Psicológica pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
Maravilha/SC

RESUMO: Este estudo tem como objetivo relatar a experiência do estágio supervisionado em psicoterapia infantil. O estágio clínico foi realizado com uma criança de cinco anos, e teve como arcabouço teórico os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa. Para tanto, foram escolhidos trechos de sessões, percepções, intervenções e processo da criança que foram alinhavados com aspectos da prática em psicoterapia infantil. Percebeu-se que o brincar é um instrumento fundamental no atendimento infantil, de modo que favorece a resolução de situações incongruentes e a livre expressão de sentimentos e emoções. Além disso, o *setting* terapêutico precisa oportunizar confiança, além de crença no potencial à autorrealização infantil. O estudo notabiliza para a importância da psicoterapia infantil,

como um processo de desenvolvimento que facilite a expressão da criança e que sirva como instrumento reelaborador dos seus conteúdos intrapsíquicos.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Crianças. Abordagem Centrada na Pessoa. Psicoterapia infantil.

THE PERSON-CENTERED APPROACH AS THEORETICAL FRAMEWORK FOR INVESTIGATING CHILDHOOD PSYCHOTHERAPY: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: This study aims to report the experience of the supervised internship in child psychotherapy. The clinical internship was carried out with a five-year-old child, and the theoretical framework was based on the assumptions of the Person Centered Approach. For this purpose, excerpts from sessions, perceptions, interventions and the child's process were chosen, which were aligned with aspects of child psychotherapy practice. It was noticed that playing is a fundamental instrument in child care, so that it favors the resolution of incongruous situations and the free expression of feelings and emotions. In addition, the therapeutic setting needs to provide confidence, in addition to belief in the potential for child self-realization. The study highlights the importance of child psychotherapy, as a development process that facilitates the expression of the child and that serves as a tool for the re-elaboration of its intrapsychic contents.

KEYWORDS: Psychology. Children. Person-Centered Approach. Child psychotherapy.

1 | INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado no curso de psicologia se consolida como uma valiosa oportunidade de inserção entre teoria e a prática, abrindo-nos para novas vivências em diferentes contextos, nos quais a psicologia está inserida. Além disso, a prática facultou a experiência em um cenário atípico¹, onde a psicologia não deixou de atuar no atendimento às questões da subjetividade humana. Além das preocupações quanto à saúde física, no referido contexto, emergiram também preocupações quanto ao sofrimento psicológico que pode ser experienciado pela população em geral e especialmente, pelas crianças (ENUMO; LINHARES, 2020).

Os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) é que foram escolhidos para a prática de estágio, uma vez que a visão de homem trazida pela abordagem, consegue traduzir a experiência vivida. Ao me debruçar-nos sobre os seus estudos, pesquisas e no contato com a prática, acreditamos que por meio dela, é possível facilitar os processos de desenvolvimento humano. A ACP é primordialmente, uma maneira de ser que encontra sua expressão, atitudes e comportamentos que criam um clima promotor de crescimento. É uma filosofia básica, em vez de uma simples técnica ou um simples método (ROGERS, 1987; BRITO, 2012; PINTO 2020).

A psicoterapia infantil foi a área de atuação do estágio que tivemos a oportunidade de conhecer, se identificar e mergulhar cuidadosamente nesse universo. A psicoterapia infantil, mais precisamente ludoterapia como é chamada dentro ACP, é descrita como uma oportunidade que se oferece a criança de crescer sob melhores condições, sendo o brinquedo, seu meio natural de autoexpressão, e, através do brincar ela expande seus sentimentos acumulados de tensão e frustração (AXLINE, 1947 apud BRITO; PAIVA, 2012).

Dito isso, este artigo tem por finalidade relatar a experiência no estágio supervisionado em psicoterapia infantil, o qual foi sustentado pela ACP e realizado no ano de 2020 no curso de psicologia de uma universidade do oeste de Santa Catarina.

Acredita-se que estudos como esse, além de contribuírem para a literatura, possam servir de instrumentos potencializadores para compreendermos a criança em sua totalidade, tendo em vista, que a prática nos possibilita novas formas de perceber, entender e se relacionar com outro. Sabemos que estar com os seres humanos que se constituem biopsicossocialmente não é tarefa fácil, no entanto, o estudo atenta para a sensibilidade de todas as esferas humanas e tenta contemplar tais processos com profundidade, respeito e olhar humano.

2 | MÉTODO

Trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo, que teve como cenário de estudo o serviço de atendimento psicológico da universidade, que conta com supervisão

¹ Relacionado ao atual cenário vivenciado devido à pandemia mundial do Coronavírus – COVID-19.

de professora orientadora e professor supervisor de local de estágio, ambos psicólogos.

A partir de um caso clínico de psicoterapia infantil, experienciado em estágio que ocorreu entre os meses de fevereiro e dezembro de 2020, emergiu-se o manuscrito a fim de refletir sobre como a Abordagem Centrada na Pessoa, trabalha a experiência clínica na relação psicoterapeuta e criança.

Para que os conteúdos das sessões fossem cuidadosamente compreendidos, algumas sessões foram gravadas em áudio, mediante a autorização e consentimento da mãe da criança.

A fim de garantir o sigilo e o anonimato da participante, foram omitidas quaisquer informações que permitam sua identificação, utilizando-se assim de um nome fictício (Emília, 5 anos).

Além disso, o estudo cumpriu integralmente as Resoluções nº 466 e nº 510 do Conselho Nacional de Saúde, com todos os princípios éticos sugeridos em pesquisas com seres humanos.

3 | DESENVOLVIMENTO

3.1 A abordagem centrada na pessoa como arcabouço teórico

A ACP foi desenvolvida por Carl Ransom Rogers, renomado psicólogo norte-americano do século XX. No contexto da psicologia clínica foi o primeiro psicólogo a exercer a função de psicoterapeuta e o pioneiro no interesse pela pesquisa científica em psicoterapia. Com sua proposta de promover relações interpessoais autônomas e consequentemente humanizadas, a ACP sugere o desenvolvimento de atitudes que conduzem e permitem a existência de um processo. Estas atitudes, chamadas de atitudes facilitadoras, partem do pressuposto de que, se o cliente está inserido em um ambiente em que elas estejam presentes permeando a relação, ele terá ou poderá vir a desenvolver todo o seu potencial de crescimento e autodesenvolvimento (BACELLAR; FLOR; ROCHA, 2012; ROGERS, 1987; SANTIAGO, 2010).

Estas atitudes correspondem à congruência: o estado de acordo interno entre a experiência e a sua representação na consciência do indivíduo ou quando o terapeuta age de maneira sincera consigo mesmo e com o cliente; à consideração positiva incondicional aonde o terapeuta procura ver o cliente em sua integralidade, sem impor condições a seus sentimentos, pensamentos ou atos, com efeito, o terapeuta não deve somente testemunhar tal atitude como deve igualmente experimentá-la; e à compreensão empática que diz respeito a capacidade de se imergir no mundo subjetivo do outro e de participar da sua experiência, na extensão em que a comunicação verbal e não verbal permite buscar compreender o cliente, adentrar nos seus sentimentos através do campo de referência do cliente e não do seu (ARAÚJO; FREIRE, 2014; KINGET; ROGERS, 1977; PINTO, 2020;

SANTIAGO, 2010).

Outro conceito desta abordagem é a tendência atualizante, que ilustra que todo organismo, em seu estado normal, busca a própria realização, a auto-regulação e a independência do controle externo, consiste também em uma força inata que se desenvolve quando o sujeito está inserido em um contexto propício ao seu crescimento, e que pode ser expressa através de comportamentos ou respostas as necessidades que surgirem. O processo de tendência atualizante, por sua vez, busca tornar a pessoa o seu próprio “Eu”, a partir do qual, diversos aspectos na vida serão encarados de uma maneira diferente (BAITALA; FILHO; PACHECO, 2016; KINGET; ROGERS, 1977; ROGERS, 2016; SANTIAGO, 2010).

O objetivo do terapeuta centrado na pessoa é o de participar da experiência imediata do cliente, ou seja, ao invés de julgar, avaliar, analisar, interrogar, deve-se seguir o caminho natural do próprio cliente, em suas respostas, a partir de seu pensamento, buscando englobar os significados deste, ao ponto de retomá-lo e lhe dar uma forma equivalente ou, pelo menos, suscetível de ser reconhecida como sua. Por isto a resposta característica da abordagem rogeriana é conhecida pelo nome de “reflexo” (HOLANDA, 2009; CAVALCANTE, 2018).

Existem três tipos de respostas-reflexos, as quais são formas de intervenção no processo psicoterápico. A elucidação foi a mais usada durante os atendimentos de estágio supervisionado, ela visa tornar evidentes sentimentos e atitudes que não decorrem diretamente das palavras do indivíduo, mas que podem ser razoavelmente deduzidos da comunicação ou de seu contexto (HOLANDA, 2009; BACELLAR, 2017).

Na terapia não é o conteúdo, mas a qualidade da expressão o mais importante. E o progresso, refere-se a uma maior aproximação do indivíduo de sua própria experiência, somente assim, o cliente poderá perceber que responsabilidade e liberdade caminham juntas, reforçando a ideia de que um processo psicoterapêutico promove a autonomia e a liberdade do sujeito (HOLANDA, 2009; KINGET; ROGERS, 1977). Ainda, dentro de uma relação terapêutica deve-se optar por valores que promovam uma relação autêntica, onde são consideradas a ambos, psicoterapeuta e cliente, em um relacionamento de pessoa para pessoa (ARAÚJO; FREIRE, 2014).

Na ACP o atendimento com crianças é chamado de ludoterapia, a qual representa uma oportunidade dada à criança de se libertar de seus sentimentos e problemas através do brincar. A ludoterapia proporciona uma saída para a expressão segura de sentimentos. A criança necessita de oportunidade para não somente expressar seus sentimentos, mas para se sentir segura ao fazer isso. Ela precisa saber que seus sentimentos são aceitáveis e apropriados. Dando-lhes oportunidade, as crianças têm a dívida da comunicação honesta e franca. Empenhando-se no processo de brincar em um ambiente de aceitação, cuidado e segurança, as crianças são capazes de desenvolver completamente suas personalidades. Este desenvolvimento do eu possibilita o crescimento (AXLINE, 1980; BRANCO, 2002).

A criança assim como os adultos, é regida por uma tendência ao crescimento e a autorrealização, e, o principal objetivo da ludoterapia centrada na pessoa é o de elucidar na criança a compreensão do papel que ela tem no desenvolvimento dessa atitude autorealizadora. Por meio disso, no processo psicoterápico as crianças adquirem o sentimento necessário de valor pessoal, de serem capazes de dirigirem a si mesmas, uma consciência crescente de que tinham dentro de si. A capacidade de se manterem sobre os seus próprios pés, de se aceitarem e de assumirem a responsabilidade de suas personalidades conscientes (AXLINE, 1980 apud BACELLAR, 2010).

No que diz respeito ao ludoterapeuta, este deve se atentar a oito princípios básicos, sendo eles:

O terapeuta deve desenvolver um amistoso e cálido relacionamento com a criança, de forma que logo se estabeleça o *rapport*; O terapeuta aceita a criança exatamente como ela é; O terapeuta estabelece uma sensação de permissividade no relacionamento, de tal modo que a criança se sinta completamente livre para expressar seus sentimentos; O terapeuta está sempre alerta para identificar os sentimentos que a criança está expressando e para refleti-los para ela, de tal forma que ela adquira conhecimento sobre seu comportamento; O terapeuta mantém profundo respeito pela capacidade da criança em resolver seus próprios problemas, dando-lhe oportunidade para isso. A responsabilidade de escolher e de fazer mudanças é deixado à criança; O terapeuta não tenta dirigir as ações ou conversas da criança de forma alguma. Ela indica o caminho e o terapeuta o segue; O terapeuta não tenta abreviar a duração da terapia. O processo é gradativo e assim deve ser reconhecido por ele; O terapeuta estabelece somente as limitações necessárias para fundamentar a terapia no mundo da realidade e fazer a criança consciente de sua responsabilidade no relacionamento. (AXLINE 1980 apud BACELLAR, p. 178, 2010).

Estes princípios representam um jeito de ser do ludoterapeuta, o qual deve ser desenvolvido e aprimorado através da prática. Esse jeito de ser não é um caminho muito simples, entretanto, pode ser gratificante e desafiador, pois, por não haver uma técnica, o nosso desafio é que encontremos o nosso próprio jeito a partir dessa visão (AXLINE 1980; BRITO, 2012; FREITAS, 2016; PINTO, 2020).

Ainda sobre esse contexto, Pinto (2020) relata que o meu jeito de estar com o outro não muda, a despeito de quem o outro seja ou pense, e eu quero ter a capacidade de confiar na pessoa, mesmo quando ninguém mais confia. Quero ter a capacidade de confiar no potencial da pessoa, mesmo quando nem ela mesma confia. Quero conseguir ser empático a ponto de conseguir me aproximar da vida dela pelo seu olhar, e assim aceitar incondicionalmente as suas escolhas, entendendo que são as melhores que ela enxergou naquele momento. Como psicoterapeuta e como pessoa, posso verdadeiramente estar com o outro de uma forma não técnica, sendo genuíno nessa relação. É por meio da liberdade que eu acredito ser capaz de facilitar ajuda para outra pessoa. É por meio dessa crença que entendo ser capaz de facilitar condições para favorecer o autoconhecimento da

pessoa, e pode ser que, a partir daí, ela encontre outras saídas para sua vida, sem que eu tenha que roubar sua liberdade de decidir por si, ou manipulá-la para que tome decisões mais “acertadas”, sob a perspectiva de outra pessoa ou crença social (PINTO, 2020).

Empaticamente, o psicoterapeuta assiste o cliente, compartilhando as suas observações percebidas durante a sua residência na morada do outro, pelo simples fato de que esse tipo de intervenção tem o potencial de enriquecer a construção, pelo cliente, do seu próprio sentido de experiência (CAVALCANTE; SOUSA, 2018).

3.2 Achados a partir da prática em abordagem centrada na pessoa

A realização de atendimento clínico individual gera expectativas, uma vez que experienciado todo o período do curso de aulas teóricas, é chegada a hora da vivência no espaço terapêutico. A vivência aqui referenciada trata-se do processo de psicoterapia infantil de Emília.

No primeiro dia, a cliente veio acompanhada pela mãe e pela avó. Primeiramente pediu-se para as duas acompanhantes juntamente com a criança (cliente) entrarem na sala de atendimento para a realização da primeira entrevista. A responsável pela cliente era a mãe, todavia, a vó era quem respondia a maioria das perguntas. Trouxeram como principal queixa que a Emília era ativa e “apronta muito”. Relataram que o pai não mora com elas, pois estão separados, e que a mãe trabalha nos três turnos. Assim, Emília frequenta escolas durante o dia, ficando com a avó no período noturno. Após a entrevista, mãe e avó se retiraram e então, foi dado início ao atendimento com a cliente.

O compromisso com o sigilo é um dos primeiros movimentos acordados na primeira sessão com a criança e com os responsáveis. Embora seja algo novo no universo infantil, o sigilo é condição para um bom trabalho, não tornar público o conteúdo ajuda a criança a confiar no psicólogo e estimula a formação do vínculo terapêutico (THERENSE, 2019).

Desde o primeiro contato, trabalhou-se para que Emília se sentisse livre, para externalizar tudo o que acreditava ser pertinente, sem direcionamentos, indagações, mas facilitando aquele espaço, para que ele se tornasse uma ferramenta de comunicação verbal, lúdica, humana e que acima de tudo oportunizasse um vínculo significativo para que Emília se sentisse à vontade. Em fevereiro foram realizados dois atendimentos, uma vez que tivemos de nos afastar temporariamente dos estágios por motivo de isolamento social, causado pela pandemia mundial da COVID-19.

Em agosto, após a autorização do retorno para a prática de estágios, foram retomados os atendimentos. É importante destacar, que durante o período de isolamento, mãe de Emília havia contatado para saber a respeito do retorno, sinalizando que a filha estava precisando de atendimento. Igualmente se salienta que para os atendimentos psicológicos realizados nesse período, foram tomados todos os cuidados sugeridos pelos protocolos de segurança da COVID-19, como uso de máscaras, distanciamento adequado das poltronas, uso de álcool, manteve-se as janelas abertas para facilitar a circulação do

ar no ambiente, bem como foram realizadas limpezas dos móveis e brinquedos depois de cada atendimento.

Os atendimentos realizados após o período de isolamento, sustentaram a base para que o estabelecimento de um clima de confiança entre terapeuta e cliente fosse construído e/ou reelaborado novamente. Procurou-se acompanhar a criança deixando-a à vontade para se expressar livremente e escolhesse o que gostaria de fazer. Inicialmente a cliente trouxe sobre o atual cenário vivenciado, disse que não estava mais indo nas “escolinhas” que até então frequentava durante as manhãs e tardes, e, que estava indo na casa do pai durante meio período, pois a mãe tinha que trabalhar e sua avó não estava na cidade. Relatou também, que sua mãe não lhe deixava sair pra brincar e nem receber visitas, como uma forma de cuidado em decorrência do COVID-19.

A pandemia do novo Coronavírus pode impactar a saúde mental e o bem-estar psicológico dos pais e também das crianças devido a mudanças nas rotinas e nas relações familiares. O isolamento no ambiente familiar causa perda de referências externas do contexto ampliado, representado, por exemplo, pela escola e ambiente de trabalho, o que requer vigilância redobrada da organização interna, tanto no sentido de estruturação do ambiente doméstico, quanto do fortalecimento dos recursos pessoais e da rede familiar (ENUMO; LINHARES, 2020).

Por mais que a cliente relatou esse contexto no primeiro encontro, no decorrer dos atendimentos raramente trazia suas vivências e sentimentos em relação ao cenário pandêmico, era perceptível que seu maior desejo dentro da sala de atendimento era brincar, ter alguém com quem brincar.

Nas sessões que se seguiam, a cliente escolhera as brincadeiras e assim como preconiza os pressupostos da abordagem escolhida, foi deixado a criança livre, interagindo somente com o que ela relatava no brincar. No final de determinado atendimento, sem precisar de questionamentos Emília expõe sentimentos que estava vivenciando, questões pessoais incongruentes. Relatou que gostava de estar no espaço terapêutico, sendo que em casa, afirmava brincar sempre sozinha, pois *“ninguém nunca tem tempo”*. De acordo com os relatos de Emília, tal indisponibilidade a deixava triste e, por vezes, nervosa.

Outro aspecto significativo observado foi a reprodução de falas. Enquanto brincávamos com bonecas, a boneca de Emília era uma bruxa que não deixava ninguém vir visitar a boneca da terapeuta, sendo que os diálogos de Emília ilustravam a reprodução de falas adultas: *“Eu já disse que ninguém pode vir aqui, não adianta insistir, já estou cansada disso!”* Sobre isso, compreende-se que a criança brinca para elaborar aquilo que lhe foi sentido como traumático. A função do brincar, por conseguinte, é auxiliar a criança a transformar a passividade em atividade, substituindo a vivência desagradável para a brincadeira. Deste modo, a criança é capaz de reproduzir e/ou modificar a situação, elaborando-a em sua mente (CONTI; SOUZA, 2010; FREITAS, 2016; STRAGLIOTTO, 2008).

No decorrer dos atendimentos a cliente teve inúmeros movimentos que demonstravam seu interesse em estar experienciando seus processos na relação terapêutica. No nono encontro, foram percebidas mudanças em seus comportamentos, principalmente por meio do brincar. Na brincadeira com bonecas, enquanto ela “era a boneca” começou a falar de maneira diferente, com o tom de voz mais alto e com palavras agressivas. A sensação era de que estava querendo transmitir seus sentimentos através da boneca e o brincar foi uma forma de facilitar a comunicação.

Na décima e décima primeira sessão, Emília continua demonstrando esses comportamentos batendo e xingando as outras bonecas. Grita algumas vezes, como se quisesse expressar algo, também falava com o tom de voz alto demonstrando autoridade, dizendo-me o que fazer o tempo todo. Verbalizando que a terapeuta deveria ficar de castigo olhando para a parede até ela mandar. Foram respeitados os movimentos da cliente durante todas as sessões. Além disso, terapeuta se coloca com permissividade e aceitação quanto a forma como Emília se expressava:

Cliente: Respeita a mais nova, já esqueceu que eu sou a líder aqui?

Terapeuta: É, eu tinha esquecido.

Cliente: E quem manda aqui sou eu, só nessa sala aqui.

Terapeuta: Só aqui? Lá fora não?

Cliente: Lá fora não.

Terapeuta: E por que lá fora não?

Cliente: Eu já falei que é porque não! E vai pra lá de castigo, vai! E vai ficar aí quarenta horas, olhando pra parede, até eu mandar.

Terapeuta: Você já ficou de castigo?

Cliente: Não! Tá bem, sim, quando eu não obedeço.

Na relação terapêutica deve haver permissividade sobre a expressão de sentimentos do cliente. O psicólogo deve proporcionar ao cliente um lugar onde poderá falar de qualquer sentimento, positivo ou negativo que ele experimentar e ele será compreendido e aceito. Ou seja, através da aceitação, da completa ausência de qualquer atitude moralista ou judicativa da atitude de compreensão, acaba por reconhecer que todos os sentimentos e atitudes podem exprimir. Axline também enfatiza a importância da permissividade e do não julgamento na expressão de sentimentos da criança. A profundidade com a qual a criança expressa seus sentimentos está intimamente ligada à essa permissividade. A aceitação dos sentimentos pode acontecer tanto por meio verbal, quanto por meio não verbal. Independente da forma de expressão a permissividade possibilita que a criança adquira, pouco a pouco, a consciência da sua responsabilidade quanto às escolhas que faz. Ela poderá, então, decidir a direção que a relação terapêutica pode tomar (AXLINE 1980; BACELLAR, 2010; BRITO; PAIVA, 2012; ROGERS, 2005).

No final deste mesmo encontro, nota-se que Emília estava nervosa pela forma com a qual estava agindo, então foi realizada intervenção com o intuito de elucidar esse

sentimento, para ajudá-la a identificá-lo e assim conseguir lidar melhor com ele.

Terapeuta: Você está nervosa hoje?

Cliente: Tô!

Terapeuta: E tem algum motivo para isso?

Cliente: Eu não tô nervosa! Eu sou nervosa.

Muitas vezes, ocorre que a criança não consegue viabilizar a sua autoexpressão, pois não aprendeu a lidar com as emoções provenientes dessa atitude, por não ser estimulada a dar voz para si mesma, ou quando não é considerado importante o suficiente para deixar emergir suas necessidades, de modo a satisfazê-las. Assim, a elucidação, abrange os sentimentos apresentados pelo cliente, que refletidos de forma mais ampla ou evidente, faz com que seja experienciado por ele com mais clareza (ARRELIAS; SILVA, 2010).

Em 1961, Rogers referiu-se à psicoterapia como processo de mudança e elaborou as fases do processo enquanto “*continuum*” terapêutico, que partiria da rigidez até a fluidez. Caracterizou este processo em sete estágios e percebem-se nesses movimentos da cliente algumas características referentes ao terceiro estágio, visto que, esse foi um dos momentos mais carregados de emotividade. Quando o cliente se sente compreendido, bem-vindo, aceito como tal nos vários aspectos da sua experiência, dá-se então uma maleabilidade gradual de seus construtos e uma fluência mais livre dos sentimentos, descreve sentimentos mais intensos, há um pouco mais de aceitação em relação aos próprios sentimentos e acaba por expressá-los em maior profundidade. Nesse estágio há maior discernimento para fazer uma diferenciação dos sentimentos e ideias que são próprias do indivíduo e as que a ele particularmente não pertencem (BELÉM, 2000; CASTANHO, 2007; ROGERS, 2020).

Após o atendimento, quando acompanhada a cliente até a sala de recepção, a mãe questionou o que poderia fazer em relação às mudanças no comportamento da filha, pois estava preocupada e não “aguentava mais”. Foi sentido a aflição da mãe em seu discurso e por isso, trabalhou-se por meio do acolhimento materno naquele momento. Terapeuta relata que também havia percebido esses comportamentos nas últimas sessões e indaga sobre como era sua relação com a Emília. A mãe trouxe que dificilmente brinca com a filha, pois tem uma rotina agitada, chega tarde do trabalho e normalmente seu contato com ela é antes de dormir.

Através do brincar, é possível promover benefícios às crianças no sentido de potencializar a interação dela consigo mesma e com o ambiente do mundo real que a cerca. Através do brincar cria-se também uma interação entre as crianças e os pais. Dessa forma, verifica-se que para a criança é um importante instrumento de intervenção, é através da brincadeira que ela expressa suas emoções e aprende a lidar com suas frustrações e seus anseios. No brincar que ela vai estimulando sua autoestima, desenvolvendo sua criatividade, formando sua personalidade e ainda, proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. É uma das necessidades básicas

da criança, essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo (BERNARDI; LIMA, 2015).

Nos dois últimos atendimentos realizados, Emília não demonstrou mais os comportamentos e atitudes que vinha expressando, entretanto, passou a escolher brincadeiras diferentes e interagia com questões das brincadeiras que escolhia, inclusive começou a trazer brinquedos de casa para a psicoterapia. Sobre isso, o importante é estar de verdade, e que não existe uma lista ou regra, quando se deve ou o que se deve ter como brinquedos para o atendimento infantil, já que isso é apenas um recurso expressivo e uma forma de estar e de fortalecer a relação. Sendo assim, tanto a criança pode trazer coisas com que queira brincar como o terapeuta pode sugerir coisas, disponibilizar brinquedos e itens ou perguntar para a criança o que é bom para ela ter ali. Dessa forma, não existe rigidez ou critérios preestabelecidos em relação aos brinquedos que existem dentro da sala (PINTO, 2020).

Em dezembro, quando realizada a entrevista devolutiva com a mãe, ela relata que a filha está mais calma, que percebeu mudanças positivas em seu comportamento, e que se deu conta da importância do brincar na relação dela com a filha. Trouxe também que a psicoterapia foi importante para Emília, especialmente porque auxiliou Emília a entender o que ela estava sentindo, o que a deixava triste, nervosa, bem como serviu de subsídio para que os adultos que convivem com Emília, compreenderem o quanto os comportamentos, sejam eles assertivos ou não, tem representatividade significativa na vida de uma criança.

Cabe destacar que Emília foi informada sobre a conversa com a mãe, bem como, teve conhecimento sobre aquilo que foi abordado, dado que, as percepções apresentadas pelo terapeuta à responsável foram às mínimas necessárias, para que esta soubesse como o processo se desenvolveu, mas concomitantemente visando ética e preservando o sigilo das informações. Foi ofertada também, a possibilidade de Emília continuar em atendimento psicológico.

No que tange a saúde mental das crianças no contexto da pandemia com o distanciamento ou isolamento social deve ser um ponto de atenção, considerando-se que as crianças se constituem em uma população vulnerável. O confinamento em casa de crianças e adolescentes pode provocar impactos psicológicos, na medida em que estão sujeitos a estressores, tais como duração prolongada, medo de infecção, frustração e tédio, informações inadequadas, falta de contato pessoal com colegas, amigos e professores, falta de espaço pessoal em casa e a perda financeira da família. A Psicologia destaca-se nesse contexto por reunir fundamentação teórica-conceitual e evidências científicas que podem ser aplicadas e generalizadas, contribuindo para uma compreensão dos aspectos psicológicos durante a grave crise contemporânea da pandemia da COVID-19 que vem sendo considerada a maior emergência de saúde pública que a comunidade internacional enfrenta em décadas. Essas contribuições envolvem a realização de intervenções psicológicas durante a vigência da pandemia para minimizar implicações negativas

e promover a saúde mental, bem como em momentos posteriores, quando as pessoas precisarão se readaptar e lidar com as perdas e transformações (ENUMO; LINHARES, 2020).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que se propôs relatar a experiência no estágio supervisionado em psicoterapia infantil, sustentado pelo arcabouço teórico da Abordagem Centrada na Pessoa, atenta para a necessidade de as crianças serem compreendidas na sua totalidade, singularidade e profundidade.

Em relação à psicoterapia infantil, o estágio trouxe múltiplos aprendizados, bem como a mudança de conceitos preestabelecidos, novas percepções, além de um processo de redescoberta pessoal e profissional.

O universo infantil é composto por uma riqueza de detalhes e igualmente de sutileza, no qual, o brincar tem uma representatividade única e multifacetada. As atividades lúdicas são imprescindíveis durante os atendimentos, já que elas permitem adentrar de forma verdadeira e cuidadosa no mundo infantil, uma vez que crianças utilizam o brincar como uma ferramenta de expressão e comunicação.

Por fim, além de o estágio supervisionado abrir portas para o mundo profissional, bem como de ter facilitado o processo de construção e de desenvolvimento pessoal tanto da terapeuta quanto da cliente, o caso de psicoterapia infantil ilustrado, retrata o quanto a ludicidade aos olhos da Abordagem Centrada na Pessoa, pode ser utilizada como uma ferramenta facilitadora para o desabrochar humano, permitindo que cada criança respeite o seu tempo, o seu processo e mais do que isso, que experencie singularmente tudo o que se encontra nos seus processos intrassubjetivos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Iago Cavalcante; FREIRE, José Célio. Os valores e a sua importância para a teoria da clínica da Abordagem Centrada na Pessoa. **Revista da Abordagem Gestáltica**. Goiânia. v. 20. n.1, p. 83-96, 2014.

ARRELIAS, Livia; SILVA, Carolina. Ludoterapia Gestáltica: Dois casos clínicos. **Revista do Nufen. São Paulo**. v. 01. n. 01, p. 51-65, 2010.

AXLINE, Viginia Mae. **Ludoterapia: A dinâmica Interior da criança**. Belo Horizonte. Interlivros. 1980.

BACELLAR, Anita. **A psicologia Humanista na Prática**. Palhoça. Editora Unisul. 2º ed. 2010.

BACELLAR, Anita. **A Psicologia Humanista na Prática: reflexões sobre a Abordagem Centrada na Pessoa Volume 3**. Editora Unisul. Palhoça: Editora Unisul, 2017.

BACELLAR, Anita; FLÔR, Maira de Souza; ROCHA, Joana Simielli Xavier. Abordagem Centrada na Pessoa e Políticas Públicas de Saúde Brasileiras do Século XXI: uma Aproximação Possível. **Revista do Nufen**. São Paulo. v.4. n.1, p. 127-140. 2012.

BAITALA, Tobias Dátola Miléo; FILHO, Edson Fadel; PACHECO, Daniely Dias. **A interface entre os conceitos psicológicos de tendência atualizante e processo de individuação**. Ponta Grossa, 2016.

BELÉM, Diana Maria de Hollanda. **Carl Rogers: do diagnóstico à abordagem centrada na pessoa**. Recife. Editora Bagaço. 2000.

BERNARDI, Aline Batista; LIMA, Jenniffer Haranda Colombo Antunes de. **O brincar como um recurso terapêutico para crianças em saúde mental**. Rio do Sul. 2015.

BRANCO, Taciane Marques Castelo. **A comunicação entre o terapeuta e a criança na ludoterapia centrada na criança**. São Paulo. 2002.

BRITO, Rosa Angela Cortez de; PAIVA, Vilma Maria Barreto. Psicoterapia de Rogers e ludoterapia de Axline: convergências e divergências. **Revista do Nufen**. São Paulo. v. 4. n. 1, p.112-114. 2012.

CASTANHO, Elisabeth Rodrigues. **Psicoterapia como um processo: Imagem de si na Abordagem Centrada na Pessoa**. Faculdade de Ciências da Saúde. Brasília. 2007.

CAVALCANTE, Francisco Silva Junior; SOUSA, André Feitosa de. **Humanismo de Funcionamento Pleno**. Campinas. Editora Alínea. 2º edição. 2018.

CONTI, Fabio Donini; SOUZA, Audrey Setton Lopes de. O momento do brincar no Ato de Contar Histórias: Uma modalidade diagnóstica. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília. v.30. n.1, p.98-113. 2010.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim; LINHARES, Maria Beatriz Martins. Reflexões baseadas na psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas. v. 37. p, 1-14. 2020.

FREITAS, Maiara Castro de. **Psicoterapia de crianças: O brincar como método de tratamento psicanalítico**. Santiago. 2016.

HOLANDA, Adriano Furtado. A perspectiva de Carl Rogers acerca da resposta reflexa. **Revista do Nufen**. São Paulo. v. 1. n. 1, p. 01-20. 2009.

KINGET, Marian; ROGERS, Carl Ransom. **Psicoterapia e Relações Humanas**. Minas Gerais. Interlivros. 1977.

PINTO, Marcos Alberto da Silva Pinto. **Abordagem Centrada na Pessoa e Algumas de Suas Possibilidades**. São Paulo. Encontro ACP. Editora All Print. 2020.

ROGERS, Carl Ransom. **Psicoterapia e Consulta Psicológica**. São Paulo. Martins Fontes. 2005.

ROGERS, Carl Ransom. **Quando Fala o Coração: A Essência da Psicoterapia Centrada na Pessoa**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1987.

ROGERS, Carl Ranson. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo. 9ª tiragem. 2020.

ROGERS, Carl Ranson. **Um Jeito de Ser**. São Paulo. 2016.

SANTIAGO, Camila Bispo. **Uma rica experiência: reflexão teórico - vivencial de uma estagiária embasada na Abordagem Centrada na Pessoa**. Recife. 2010.

STRAGLIOTTO, Cristina Boll. Pensando sobre o brincar. **Revista Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade**. n.5. p, 180-187. 2008.

THERENSE, Munique. O processo ludoterapêutico na perspectiva fenomenológico-existencial das crianças em atendimento clínico. **Revista da Abordagem Gestáltica**. Goiânia. vol. 01. n. 01, p.15-25. 2019.

CAPÍTULO 3

A PSICOTERAPIA SÓCIO-HISTÓRICA FRENTE AO SOFRIMENTO PSÍQUICO DOS UNIVERSITÁRIOS

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 07/03/2021

Joyce Laís de Oliveira do Nascimento

Centro Universitário Unigran Capital
Campo Grande – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7604563537419374>

Mateus Fortuna Lourenço dos Santos

Centro Universitário Unigran Capital
Campo Grande – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7700657288681265>

Jeferson Renato Montrezol

Centro Universitário Unigran Capital
Campo Grande – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5457254699512415>

RESUMO: O presente trabalho objetiva discutir sobre as possibilidades de intervenção e processos terapêuticos, a partir da Psicologia Sócio-Histórica, frente ao sofrimento psíquico dos universitários. Considerando as diversas questões estressoras que a universidade demanda, como: a adequação a novos conhecimentos; a exigência de independência; o engajamento no processo de construção da aprendizagem; as expectativas quanto à futura inserção no mercado de trabalho; questões essas atreladas às formas de vivenciar esses conteúdos de modo subjetivo, essas ocorrências acabam por influenciar nos processos de saúde/adoecimento dessa população, podendo ocasionar o desenvolvimento de algumas psicopatologias. Assim, partindo de uma

revisão de literatura enquanto organização metodológica, correlacionamos a abordagem sócio-histórica, considerando que a mesma parte de uma compreensão dialética dos contextos social, histórico, econômico e político, podendo auxiliar o sujeito nas formas de enfrentamento dessa problemática, de forma a abranger suas diversas relações e papéis sociais. Portanto, a psicoterapia nesta perspectiva pensa o sujeito como um todo, considerando a dinâmica social, cultural e histórica que o mesmo está inserido, orientando-o em seu processo de subjetivação e construção de sentidos e significados como sujeito ético-político. Desta forma, o fazer clínico nesta abordagem, possui um caráter transformador da realidade, de maneira que, à medida que o sujeito modifica o mundo, o mundo também o modifica, de maneira dialética.

PALAVRAS-CHAVE: Psicoterapia Sócio-Histórica; Sofrimento Psíquico; Universitário.

THE SOCIO-HISTORIC PSYCHOTERAPY AND THE PSYCHOLOGICAL DISTRESS OF COLLEGE STUDENTS

ABSTRACT: This paper aims to discuss the possibilities of interventions and therapeutic processes on the psychological distress of college students based on Socio-Historical Psychology approach. Taking in account the various stressful issues university demands, such as: the adequacy to new knowledge/content; the request of autonomy; the engagement required in the learning construction process; expectations regarding future application for the job market; issues that are linked to the different ways of experiencing these contents in a subjective way.

These occurrences end up influencing the health / illness processes of this population, which may cause the development of some psychopathologies. Therefore, coming from a literature review as a methodological organization, we based the study on the socio-historical approach, considering that the same part of a dialectical understanding of the social, historical, economic and political contexts could be able to assist the subject on facing these issues by considering a diversity of social relations and social roles. Therefore, psychotherapy in this perspective sees the subject as a whole, considering the social, cultural and historical dynamics that they are inserted in, guiding them in their process of subjectivation and construction of senses and meanings as an ethical-political subject. In this approach, clinical practices have a transforming characteristic in reality, so that, as the subject changes the world, the world also changes them, in a dialectical way.

KEYWORDS: Socio-Historical Psychotherapy; Psychological distress; College student.

1 | INTRODUÇÃO

Ao ingressar na universidade, o estudante vivencia diversas transições em sua vida, além de experienciar novos lugares que exigem uma adequação nesse contexto, como: “a adaptação a novos saberes, a exigência de autonomia, a responsabilização no processo de construção do conhecimento, e as expectativas quanto à inserção no mercado de trabalho já nos últimos anos da universidade.” (BONIFÁCIO et al., 2011, p.16). Essas transições, somadas às demandas do âmbito acadêmico, configuram-se como situações estressoras. Em cursos como os contemplados na área da saúde, estes processos podem ser intensificados, pois, há uma proximidade com o sofrimento e a morte causando uma sobrecarga emocional para o acadêmico (CERQUEIRA e GRANER, 2017). Desta forma, há uma crescente quantidade de pessoas inseridas no ambiente universitário, que apresentam sintomas de estresse e alto nível de ansiedade, decorrente da excessiva demanda de estudos. Portanto, é viável pensar pela perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, possibilidades que tornem essa experiência mais acolhedora e satisfatória. No contexto atual, as principais discussões dentro da Psicologia são ansiedade, depressão, suicídio, e afins. Nesse sentido, tem-se apresentado diversos estudos sobre os mesmos, oportunizando a discussão da presença destes na academia, pois, a mesma exige uma extensa dedicação do discente, podendo desencadear um sofrimento psíquico ao mesmo, proporcionando uma ocasião para o diálogo pautado na abordagem sócio-histórica, considerando que a mesma apresenta uma escassez de estudos nesse contexto.

2 | OBJETIVOS

Discutir como a psicoterapia Sócio-Histórica pode auxiliar no desenvolvimento de processos de saúde frente ao sofrimento psíquico desenvolvido por acadêmicos no ambiente universitário; apresentar os vieses da psicoterapia Sócio-Histórica; discorrer sobre como os processos de saúde constituem-se no indivíduo; discutir os fatores do

ambiente universitário que podem acarretar sofrimento psíquico aos estudantes e suas maneiras de enfrentamento do mesmo.

3 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e bibliográfica utilizando-se do método dialético, que fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, sendo importante para a presente pesquisa, no sentido de compreender os diversos componentes na constituição do sofrimento psíquico no acadêmico. O instrumento utilizado é Revisão de Literatura, realizado a partir da Análise de Conteúdo, sendo importante para melhor entendimento teórico do assunto.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos pela pesquisa foram de um estudo realizado com 17 acadêmicos - 7 homens e 10 mulheres - do 4º e 5º ano do curso de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, foi identificado como os potencializadores do estresse decorrentes da vida acadêmica: “volume de temas de estudo, complexidade da matéria, frequência de avaliações, preocupação quanto ao futuro e desempenho acadêmico, alta expectativa parental” (BONIFÁCIO et al., 2011, p.16). Portanto, estudos indicam que a população universitária, está suscetível a apresentar algumas psicopatologias resultantes do acúmulo de estímulos estressores na academia, sendo conjecturado que cerca de 15 a 25% dos universitários irão apresentar algum transtorno mental durante sua formação, como os transtornos depressivos, transtornos ansiosos e elevados níveis de estresse. Desta forma, é possível notar que aspectos da vida acadêmica podem impactar na saúde mental dos universitários, resultando em elevada taxa de transtornos mentais nessa população (ARIÑO e BARDAGI, 2018). Demais pesquisas pontuam que as crenças dos estudantes sobre a sua própria capacidade (autoeficácia) influem em algum nível sobre a saúde mental. Baixos níveis de autoeficácia referem-se à dificuldades pessoais, como sentimentos de tristeza, angústia, negatividade e instabilidade emocional (ARIÑO e BARDAGI, 2018). No entanto, pessoas que apresentam alto nível de autoeficácia, tendem a ter comportamentos mais proativos, empregando estratégias de enfrentamento das dificuldades e implicando menor vulnerabilidade ao esgotamento físico e emocional proporcionado pelas problemáticas cotidianas da vida universitária.

Contudo, os resultados obtidos subsidiaram a discussão de que esses desafios vivenciados por esta população podem causar estresse e conseqüentemente o sofrimento psíquico no acadêmico, o que acaba por implicar em seus processos de saúde, considerando que o sofrimento pode ser visto como um adoecimento mental. Desta forma, Mori e González (2012, p.140) partem de uma concepção de saúde “que se constitui pelo

social, assim como pelas diferentes necessidades e pelos processos individuais que estão organizados nessa experiência, e, do mesmo modo, o adoecimento também é demarcado pelo social, não apenas um processo individual”. De acordo com González Rey (2004a *apud* REY e MORI, 2012, p.141)

A saúde não deve ser associada a estado de normalidade, é um processo no qual a pessoa participa de forma ativa na qualidade de sujeito; A saúde é uma expressão plurideterminada (combinam-se fatores genéticos, sociais, psicológicos), e seu curso não é decidido pela participação ativa do homem de forma unilateral. A saúde deve ser considerada processo permanente que integra o social, o cultural e a história diferenciada das pessoas e das sociedades.

Assim como a saúde é uma expressão plurideterminada, a doença também o é. Ou seja, o processo de adoecimento mental e/ou físico combina-se com fatores de diversos contextos da vida do sujeito, de forma a ser constituído subjetivamente, tornando a experiência vivida de adoecer uma realidade subjetiva, articulando sentidos que o sujeito atribui não somente no momento atual, mas de sua vivência histórica no mundo. E esse processo de adoecimento também é influenciado pelas experiências que o sujeito obteve nas diversas áreas da vida que influem nas formas de lidar e enfrentar o processo, visando melhor qualidade de vida para o mesmo.

Desse modo, os processos relacionados à saúde estão comprometidos com as diferentes representações de um momento histórico com relação ao tema e também com os processos de sentido produzidos pelos diferentes indivíduos ao se confrontarem com o adoecimento (REY e MORI, 2012, p.148).

Nesta perspectiva, de que cada processo é subjetivo, as maneiras de enfrentamento do sujeito são de acordo com os recursos que sua realidade lhe oferece, sejam materiais, sociais ou psíquicas. Portanto, a sua adaptação a esse processo pode impactar nos seus processos de subjetivação, considerando que sua condição foi modificada. Neste sentido,

Ser sujeito da doença não significa que a pessoa negue sua condição, mas que, ante um processo que muitas vezes a limita, não perca seu interesse pela vida. Ser sujeito da doença é uma expressão de ser sujeito perante a vida que toma novas formas diante da emergência da enfermidade (REY e MORI, 2012, p.149).

Por meio da composição do sofrimento psíquico dos universitários constituído como um processo de adoecimento, “é necessário conhecer e intervir sobre essa realidade, para que os estudantes universitários possam vivenciar o período de formação superior sem adoecer em decorrência de fatores acadêmicos” (ARINO e BARDAGI, 2018, p.50). Portanto, é possível compreender que o mesmo é multideterminado a partir da interação do sujeito com o meio social, condizente com a visão de Vygotsky que utiliza-se do materialismo histórico-dialético para explicar que “os processos psicológicos superiores têm sua origem nas relações sociais, assim, entende que o sujeito não é um mero receptáculo, mas é produtor e produzido pelo contexto em que vive.” (CARVALHO e LIMA, 2013, p.156). Neste

sentido, o plano psicológico, pode ser entendido partindo dos aspectos individual, cultural e social.

Conforme os trabalhos de Vygotsky e Luria (1999 *apud* AIRES, 2006), por meio do discurso o processo de função interpsicológica, que é a compartilhada entre duas pessoas, transforma-se em função intrapsicológica de forma a organizar a ação humana, regendo assim seus princípios de comportamento, de forma que o sujeito não mais age impulsivamente, mas sim orientado por uma “rede semântica interna” (AIRES, 2006, s/p). Dessa maneira, é possível entender que o discurso é formado por sistemas simbólicos, que exercem papel fundamental na constituição de significados compartilhados, tendo como principal instrumento a linguagem, pois é essa que consente “interpretações de objetos, eventos e situações do mundo circundante” (LIMA e CARVALHO, 2013, p.157).

A linguagem ocupa um lugar central na teoria de Vygotsky, considerando que é o que desencadeou o surgimento do pensamento verbal, além de ser um sistema simbólico de todos os grupos culturais. É, a partir dela, que o “biológico se torna sociohistórico” (LIMA e CARVALHO, 2013, p.157). Portanto, ela desempenha um papel crucial no contexto da psicoterapia nesta abordagem, pois, tanto o paciente quanto o psicoterapeuta se utilizam da linguagem, além deste componente ser o “elemento mais importante na sistematização da percepção, porque as palavras são elas próprias, um produto do desenvolvimento sócio-histórico” (AIRES, 2006, s/p). “Sendo assim, a psicoterapia é inerente à atividade do psicólogo clínico e de todos aqueles que, de alguma forma, trabalham em saúde [...] Trata-se de uma modalidade importante de intervenção em Psicologia diante do sofrimento humano” (LIMA e CARVALHO, 2013, p.157).

Nessa perspectiva, o psicólogo em uma compreensão psicoterapêutica na abordagem sócio-histórica, entende como causas do sofrimento do sujeito não sendo somente as individuais, mas também de modo dialético com seu contexto social, histórico, econômico e político possibilitando novos entendimentos e formas de enfrentamento da sua realidade (LIMA e CARVALHO, 2013). À vista disso,

Bock (2007 *apud* LIMA e CARVALHO, 2013, p.159) afirma que os psicólogos que atuam nessa vertente trabalham para romper os processos de fragilização no sujeito, já que a saúde psicológica do sujeito está na possibilidade de enfrentar cotidianamente seu contexto, interferindo nele, construindo soluções para os conflitos que se apresentam. O psicólogo, por exemplo, intervém na busca da construção de sentidos, isto é, nos registros que o sujeito faz do seu contexto, registros esses que podem ser as fontes de sua fragilidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, conclui-se que o psicólogo atua como um mediador para com o paciente, pois, age nomeando e auxiliando na identificação dos problemas do sujeito, visando e construindo juntamente com o mesmo, novos sentidos para a situação, portanto, tem uma função educativa e interativa em determinadas práticas. O que neste contexto,

pode auxiliar o acadêmico a identificar as raízes de suas dificuldades em relação aos eventos estressores, ajudando-o a olhar e reconhecer este processo, de forma a construir maneiras de enfrentar a problemática.

Portanto, o psicoterapeuta exerce o papel de Outro em sua relação com o paciente, de modo que o social para o sujeito se constitui através de suas relações sociais, e suas representações, sendo estas internalizadas, auxiliando na constituição de sua personalidade (AIRES, 2006). Sendo assim, no setting terapêutico o psicólogo irá retirar do paciente que está em sofrimento psíquico, “o prognóstico de que suas dificuldades são causas intrínsecas e isoladas em si mesmas” (LIMA e CARVALHO, 2013, p.159).

REFERÊNCIAS

AIRES, Joaquim Maria Quintino. **A abordagem sócio-histórica na psicoterapia com adultos**. Psicol. Am. Lat., México , n. 5, fev. 2006 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 out 2019.

ARINO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. **Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários**. Psicol. pesq., Juiz de Fora , v. 12, n. 3, p. 44-52, dez. 2018 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 set 2019.

BONIFACIO, Shirlei de Paula et al . **Investigação e manejo de eventos estressores entre estudantes de Psicologia**. Rev. bras.ter. cogn., Rio de Janeiro , v. 7, n. 1, p. 15-20, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872011000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set 2019.

LIMA, Paula Márcia de; CARVALHO, Carolina Freire de Carvalho de. **A Psicoterapia Sócio-Histórica**. Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 33, n. spe, p. 154-163, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago 2019.

MORI, Valéria Deusdará; REY, Fernando González. **A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária**. Psicol. teor. prat., São Paulo , v. 14, n. 3, p. 140-152, dez. 2012 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov 2019.

MEMÓRIAS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA: O PIONERISMO DE MADRE CRISTINA

Data de aceite: 01/06/2021

Ádila Naiane da Silva Sousa

Discente Psicologia do Centro Universitário
UNIFAVIP | Wyden

Maria Karolayne Lima de Almeida Silva

Discente Psicologia do Centro Universitário
UNIFAVIP | Wyden

Otávio Edmundo de Moura

Discente Psicologia do Centro Universitário
UNIFAVIP | Wyden

Rauanderson Roberto da Silva

Discente Psicologia do Centro Universitário
UNIFAVIP | Wyden

Ana Paula Noriko Cimino

Mestre em Psicologia Clínica, Orientadora e
Docente do Centro Universitário UNIFAVIP |
Wyden

RESUMO: O presente trabalho apresenta aos leitores, Madre Cristina, considerada uma das pioneiras na construção da Psicologia enquanto profissão no Brasil. Para tanto, buscamos apresentar sua biografia apontando as contribuições nos processos históricos e políticos que se configuraram como pano de fundo de sua atuação na Psicologia e, por fim, destacando suas contribuições para a psicologia brasileira, despertando a relevância da colaboração de autores brasileiros para a construção das raízes dessa profissão no país. Nesse sentido, a fim de ampliar o entendimento e gerar uma

maior aproximação dos objetivos do estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica a respeito da temática. Diante desse contexto, percebeu-se a importância de suas lutas e militância a favor de uma sociedade justa, democrática e igualitária, além de sua intensa participação no movimento que culminou na regulamentação da profissão em 1962. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância da comunidade acadêmica se aproximar das raízes nacionais da psicologia brasileira através do entendimento da trajetória teórico-prática dos seus pioneiros.

PALAVRAS-CHAVE: Madre Cristina; história da psicologia brasileira; pioneiros da psicologia.

ABSTRACT: The present work introduces readers to Mother Cristina, considered one of the pioneers in the construction of Psychology as a profession in Brazil. To this end, we seek to present his biography pointing out the contributions in the historical and political processes that were configured as a background of his work in Psychology and, finally, highlighting his contributions to Brazilian psychology, awakening the relevance of the collaboration of Brazilian authors for the building the roots of this profession in the country. In this sense, in order to broaden the understanding and generate a greater approximation of the objectives of the study, a bibliographic review was carried out regarding the theme. In this context, the importance of their struggles and militancy in favor of a just, democratic and egalitarian society was perceived, in addition to their intense participation in the movement that culminated in the regulation of the profession in 1962. In this perspective, the

importance of academic community to approach the national roots of Brazilian psychology through the understanding of the theoretical-practical trajectory of its pioneers.

KEYWORDS: Mother Cristina; history of Brazilian psychology; pioneers of psychology.

INTRODUÇÃO

“Freira comunista” para a ultra direita, “porra louca” para os radicais, Madre Cristina se tornou referência no cenário político brasileiro e no campo da psicologia no Brasil. Para se dedicar inteiramente a causas sociais traçou caminhos com a pedagogia, psicologia e na vida religiosa. Na luta por uma sociedade justa, democrática e igualitária se envolveu com a política, pois entendia que o campo da Psicologia era associado (KEHL; VANNUCHI, 1997).

Segundo Kehl e Vannuchi (1997), ela era grande admiradora de Freud, estudou suas obras sozinha, e essa paixão a levou ao exterior para complementar os seus estudos. Ao voltar para o Brasil, realizou doutorado em psicologia na Pontifícia Universidade Católica de SP concluindo no ano de 1954. Concomitante aos estudos do doutorado, no ano de 1952, foi responsável pela criação do primeiro curso de Psicologia Clínica oficial no Brasil. É considerada pioneira no Brasil nas áreas do psicodrama e da psicoterapia de grupo, além de também ser fundadora do Instituto *Sedes Sapientiae* - primeira clínica psicológica do Brasil. Ela esteve fielmente presente na criação e implementação de diversos cursos de psicologia no Brasil e na regulamentação da profissão de psicólogo.

Nessa direção, o objetivo geral desse trabalho é apresentar o pioneirismo de Madre Cristina para o desenvolvimento da psicologia enquanto profissão no Brasil. Os objetivos específicos são: descrever a biografia de Madre Cristina; apontar as contribuições ético-políticas nos processos históricos e políticos, que se configuraram como pano de fundo de sua prática e atuação em psicologia; e por fim, destacar suas contribuições para a psicologia brasileira despertando a relevância das contribuições de autores brasileiros para a construção das raízes da psicologia no país.

MÉTODO

Foi utilizado o método bibliográfico de pesquisa exploratório, que de acordo com Gil (2007 *apud* ORSOLINI; OLIVEIRA, 2013, p.6) “a pesquisa exploratória visa uma maior aproximação, como também maior familiaridade com o problema, explicitando-o.” Para tanto, será feita uma revisão bibliográfica sobre a temática cujo caráter será, essencialmente, qualitativo. Foram utilizados instrumentos de estudos documentários, entrevistas, relatos de amigos, jornais e revistas que, direta ou indiretamente, tratavam da vida, obra e contribuições de Madre Cristina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Célia Sodré Dória, de nacionalidade brasileira, nasceu em Jaboticabal, interior de São Paulo, no dia 7 de outubro de 1916. Foi uma religiosa católica, educadora, psicóloga, fundadora e diretora do instituto *Sedes Sapientiae* (Sede de sabedoria). Filha de advogado com formação católica e militante, desde sua infância mostrou o interesse pela política e por lutas sociais através da influência de seu pai, o que causava certa estranheza por parte da sociedade, já que nessa época a mulher sequer tinha direito ao voto (CFP, 1999).

Aos 10 anos, ela mudou-se para São Paulo para estudar na escola interna *Des Oiseaux*, referência de estudos na época para meninas. Depois retornou a sua cidade natal Jaboticabal para concluir o curso secundário. Posteriormente, regressou à capital de São Paulo, e se Formou em Pedagogia e Filosofia pela faculdade *Sedes Sapientiae*, optou por seguir a vida religiosa, dedicando-se com exclusividade às lutas sociais, adotando o nome de Madre Cristina. Na sua opinião, Cristo foi um revolucionário e, se a igreja cristã não for revolucionária, ela não é cristã (CFP, 1999).

Pioneira no Brasil nas áreas do Psicodrama e da Psicoterapia de grupo, ela teve uma grande produção científica entre livros e artigos. Estudou as obras de Sigmund Freud, completou seus estudos na Europa e, em 1954 doutorou-se em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica-PUC em São Paulo e ministrou palestras para professores, alunos e pais. Através da sua luta, a profissão de psicólogo foi regulamentada no ano 1962, e foi criada a grade curricular do curso de Psicologia. Criou o curso de Especialização em Psicologia Clínica, tendo sua primeira participação direta na formação do profissional psicólogo. Em seguida criou a primeira clínica psicológica na qual os alunos atendiam como forma de aprendizagem. (KEHL; VANNUCHI, 1997).

No governo Médici (1969-1974), várias pessoas importantes ligadas à Madre Cristina foram perseguidas, presas e torturadas pelos militantes políticos para que confessassem as ligações da Madre Cristina com suas organizações “clandestinas”. Há boatos de que um dos estudantes, Carlos Navais da Matta Machado, foi assassinado na época nos porões dos DOI-CODIS, após ter sido pressionado pelos carrascos militantes para conseguir alguma informação que pudesse incriminar Madre Cristina. Uma das perguntas que ficam até hoje é, como Madre Cristina não chegou a ser presa? Porque fica claro que Madre Cristina lutou contra a militância em plena ditadura (CFP, 1999).

Madre Cristina era filiada ao Partido dos Trabalhadores-PT, sediava o espaço do *Sedes* para realizações das reuniões a até mesmo as convenções do partido. Sua forma de pensar e muitas de suas declarações feitas em público sempre tiveram o poder de despertar fortes controvérsias entre a militância partidária e o os grupos da oposição democrática (KEHL; VANNUCHI, 1997).

De acordo com Kehl e Vannuchi (1990), a postura de Madre Cristina era vista como de uma comunista: “Freira comunista” para a ultradireita e “porra-louca” para os radicais

defensores da moderação permanente. Essa mulher lutadora tem como principais marcas o ecletismo de sua inteligência aguda e uma coragem sem limites (KEHL; VANNUCHI, 1997, p.156).”

Durante a época da ditadura militar, Madre Cristina lutou pela liberdade, igualdade de direitos e pela formação social. Ela foi acusada de ser comunista em 1964, foi ameaçada de morte e prisão, lutou contra a política para defender suas ideias e salvar as vidas dos perseguidos. Durante esse período, intermediou encontros entre militantes de esquerda e enfrentou os militantes políticos para conseguir visitar os seus amigos que foram presos. Ela revela ter sido a época mais negra que viveu. Militante e dirigente da esquerda, Madre Cristina descreve que a esquerda é composta por progressistas, os que queriam a transformação, porque o mundo está em constante evolução. Para ela, cada pessoa que tem sua passagem pelo mundo e tem o direito e o dever de contribuir para a evolução criando “novas coisas” e oportunidades para ajudar os menos favorecidos (KEHL; VANNUCHI, 1997; CFP, 1999).

De acordo com Greenhalgh (1998), a partir de 74 o povo brasileiro intensificou a sua oposição ao regime militar. As denúncias de violação aos Direitos Humanos se alastravam. Começaram-se a luta pela Anistia ampla, geral e irrestrita, através do Movimento Feminino pela Anistia e do Comitê Brasileiro pela Anistia. Foram quatro anos até que, em Novembro de 1978, foi realizado o I Congresso Nacional pela Anistia, sempre tendo Madre Cristina uma figura de destaque para o movimento (MFPA), encorajando as pessoas a lutarem pela erradicação da tortura, pelo fim das mortes, pelo desmantelamento do aparato repressivo, bem como pelo fim do tratamento arbitrário e desumano contra os presos políticos e etc.

O Movimento Feminino Pela Anistia (MFPA) foi fruto de uma intensa mobilização realizada pela população e se transformou, em tão pouco tempo, em um dos mais importantes movimentos sociais contra a ditadura no Brasil. Era o momento de emergência do movimento feminista no Brasil, que renasceu a partir da década de 1970. No quadro geral dos movimentos sociais da época, incentivado pela instituição do Ano Internacional da Mulher pela luta da anistia em 1975, o que conferiu uma fachada de legalidade a uma luta que articulava as questões feministas com a oposição à ditadura militar, o resultado foi o reforço deste movimento como forças mais significativas da luta pela anistia (SARTI, 2004).

Nove meses depois foi editada a Lei de anistia, foi um tempo de vitória e de muita comemoração para a população, pois o movimento da anistia não teve importância apenas para os familiares das vítimas do regime militar, mas também, para todos brasileiros. Houve o surgimento de novos partidos políticos. Adiante, aconteceu a luta pelas eleições “Diretas Já”, com a participação de Madre Cristina (GREENHALGH, 1998).

O movimento “Diretas Já”, foi um movimento popular no ano de 1984, com o objetivo de lutar pela volta das eleições diretas para escolha do presidente da República. O Brasil ainda estava vivenciando a ditadura militar, embora que já havia perdido força, mas como

era de costume, os presidentes ainda eram escolhidos através dos militantes. Com a perda da força do regime militar, a população começou a ir para as ruas manifestarem a favor da volta das eleições diretas. O movimento foi de uma grande importância para o Brasil, pois marcou a batalha da população brasileira para democratização do sistema político, ou seja, a volta da escolha eleitoral de forma democrática com a participação popular (CRP 6ª REGIÃO, 2011).

Madre Cristina foi umas das pessoas mais importantes que estiveram a frente ao Movimento Diretas Já, durante a história vivenciada pelo regime militar. Madre Cristina pronunciou palavras que até hoje ficaram marcadas em meio à luta pelas “Diretas Já”, em 1984:

-Fala Brasil, fala pelas urnas, dizendo que teu povo inteiro quer eleição como sinônimo da verdadeira revolução;

-Fala Brasil, fala pelas urnas, dizendo que teu povo é muito ordeiro, mas que não é cordeiro;

-Fala Brasil, fala pelas urnas, dizendo que teu povo cumpre a constituição que não foi feita da prostituição;

- Fala Brasil, fala pelas urnas, dizendo que teu povo exige punição exemplar pelos 20 criminosos anos da ditadura militar;

-Fala Brasil, fala pelas urnas, dizendo que 1984 encerra e enterra 1964. (SOUZA, 2016,n.p).

Segundo Greenhalgh (1998), mesmo com a redemocratização do país, Madre Cristina continuou a abrigar os lutadores do povo. Foi assim com o MST (Movimento dos Sem-Teto), Comissão Pró-Índio, com a ANAMPOS (Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais), Central de Movimento Populares e tantos outros. A pluralidade democrática que se deu no Brasil, a preocupação permanente entre o profissional e o social, que engrandece em todos quadrantes e o Instituto *Sedes Sapientiae* fundado por Madre Cristina no ano de 1977. Além disso, ela definiu o lugar como espaço aberto a todos que tivessem o mesmo objetivo de lutar por uma sociedade que abrangesse os “esquecidos”. Tudo isso foi somente possível graças a Madre Cristina, amiga, companheira, guerreira e determinada.

Madre Cristina é a própria história da psicologia no Brasil a sua importância é indiscutível, tendo recebido inúmeros prêmios por sua militância em favor da ciência, dos direitos humanos e pela defesa da vida. Além de ter publicado livros que até hoje são referências para os estudiosos da psicologia. Houve uma luta grande para que acontecesse a regulamentação da profissão de psicólogo sob Lei 4.119 em 1962 pois, os psiquiatras tinham uma visão de que os psicólogos eram filósofos e pedagogos. Houve muitos artigos publicados em jornais contra Madre Cristina e ao invés de entrar nessa briga, ela abriu cursos para os alunos da faculdade de Medicina e para aqueles que quisessem estudar Psicoterapia. As salas ficavam lotadas, não tinha matrícula, já que se tratava se um curso

oferecido fora da grade do curso de Medicina. (KEHL; VANNUCHI, 1990).

Madre Cristina contribuiu para 20 cursos em nível de pós-graduação, nas áreas de Psicologia, Psicoterapia, Filosofia e Educação Popular e desenvolveu um modelo próprio de trabalhar, como está definido “Carta de Princípios”. Ela procurou pautar as atividades pelas linhas fundamentais que consagram o homem como princípio, a realidade social brasileira como campo de trabalho, o exercício de defesa dos direitos humanos como método e a libertação como fim. Ela abriu um espaço para que qualquer pessoa tivesse a oportunidade de realizar o trabalho de busca, onde passou-se a discutir um projeto de transformação da realidade, para encontrar um caminho de uma sociedade socialista (MADRE CRISTINA, 1984).

É uma das autoras brasileiras de grande importância para a construção das raízes da psicologia brasileira em razão dos estudos da história, conceitos e as contribuições elaboradas por cada um para o campo do conhecimento psicológico. Através de suas lutas e persistência, em uma época tão difícil, Madre Cristina é um grande exemplo, que em meio ao regime militar, não se acovardou, mas lutou com todas suas forças em prol das suas ideias e objetivos, e principalmente, em ajudar aqueles que eram perseguidos pelos militantes carrascos, aqueles que tinham tão pouco, ou seja, os menos desfavorecidos. O que nos entristece nos dias de hoje é o fato de que pessoas tão importantes como a Madre, que contribuíram pra a psicologia através de suas lutas, sejam “esquecidas”, como por exemplo, é raro ter na grade curricular do curso de Psicologia em Universidades, cadeiras que trabalhem com teóricos brasileiros que contribuíram para as raízes da Psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos contribuem para explicar sobre a fascinante história de Madre Cristina e para o pioneirismo de suas contribuições que foram decisivas para a regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil. Foi possível também, conhecer a grande revolucionária que a Madre foi para sua época, com ideias sempre promissoras em busca de desenvolver melhorias em prol da sociedade e para o desenvolvimento da Psicologia brasileira.

Abordar essa história tão rica nos remete analisar o contexto histórico do nosso país na época, e foi possível notar que, mesmo em uma época difícil (Ditadura Militar), ela não se intimidou e lutou pelo que acreditava. Por isso ela fez da sua clínica um lugar de acolhimento e abrigo para os perseguidos políticos. Mesmo sendo religiosa, ocupou destaque na luta feminista, especialmente para o MFPA (Movimento Feminino Pela Anistia) e na luta pelas “Diretas Já”. Ela foi a voz daqueles que buscavam mudanças na sociedade e lutavam por um país melhor. Esse estudo permitiu conhecer como Madre Cristina e suas contribuições (criação de cursos, fundação do Instituto *Sedes Sapientiae*, como também a regulamentação da profissão e sua luta pelas causas sociais) foram tão fundamentais

para a Psicologia no Brasil. Espera-se que este trabalho motive e inspire a comunidade acadêmica a buscar as raízes nacionais da psicologia brasileira através dos seus pioneiros, difundindo a riqueza construída que até então não tem sido trabalhada de forma rica no ambiente acadêmico e nas produções a respeito.

REFERÊNCIAS

CFP. Projeto Memória da Psicologia Brasileira – Madre Cristina. Youtube, 22 agosto, 1999. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=JDWCz3-99p4>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CRP 6ª REGIÃO. **Exposição 50 anos da psicologia no Brasil**: A História da psicologia no Brasil./ Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. - São Paulo: CRPSP, 2011

GREENHALGH, L.E. Madre Cristina: um exemplo insuperável. **Jornal dos Trabalhadores Sem Terra**, São Paulo, n. 175, 1998.

KEHL, M.R.; VANNUCHI, P. Madre Cristina. *In*. AZEVEDO, R.; MAUÉS, F. **Rememória**: Entrevistas sobre o Brasil do século XX. São Paulo: Abramo, 1997.

MADRE CRISTINA. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 40-43, 1984. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000200010&lng=en&nrm=iso>. acesso em 27 de junho de 2020.

ORSOLINI, A. V.P.; OLIVEIRA, S.F.P. Estudo de caso como método de investigação qualitativa: uma abordagem bibliográfica *in*. FADEL, Barbara (org). **Cultura e desenvolvimento**. Franca: Uni-Facef, 2013.

SARTI, C.A.O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, 2004.

SOUZA, M.L. R. Homenagem para Madre Cristina: 100 anos de um legado. **Instituto Sedes Sapientiae**, 2016. Disponível em <<https://sedes.org.br/site/homenagem-para-madre-cristina-100-anos-de-um-legado/>>. acesso em 27 de junho de 2020.

MEMÓRIAS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA: AS CONTRIBUIÇÕES DE ULISSES PERNAMBUCANO

Data de aceite: 01/06/2021

Data da submissão: 08/03/2021

Luciana Aline Farias de Melo

Unifavip
Poção - Pe

Maria Ana Almeida

Unifavip
Caruaru - Pe;

Manoel Barboza da Silva

Unifavip
Caruaru - Pe

Ana Paula Noriko Cimino

Unifavip
Recife - Pe

RESUMO: Este trabalho visa demonstrar a necessidade de estudar as memórias da psicologia brasileira para construção da disciplina em grades curriculares, norteando-se pelo estudo da biografia e contribuições de Ulysses Pernambucano. A problemática dessa pesquisa surgiu da falta de estudos científicos na grade do curso de Psicologia relacionados a teóricos brasileiros, baseando-se principalmente nos estudos de teóricos estrangeiros. Dessa maneira, foi feita uma revisão bibliográfica de acordo com a temática, apresentando-se informações facilitadoras na compreensão e embasamento acerca do tema. Os achados demonstram o quanto importante foram as contribuições de Ulysses Pernambucano para a construção da

Psicologia no Brasil. Nessa direção, foi percebido a necessidade de aprofundar e disseminar os estudos de teóricos brasileiros no curso de Psicologia.

PALAVRAS-CHAVE: Ulysses Pernambucano; História da Psicologia Brasileira; Pioneiros.

MEMORIES OF BRAZILIAN PSYCHOLOGY: THE CONTRIBUTIONS OF ULYSSES PERNAMBUCANO

ABSTRACT: This work aims to demonstrate the need to study the memories of Brazilian psychology for the construction of the discipline in curricular grids, guided by the study of the biography and contributions of Ulysses Pernambucano. The problematic of this research arose from the lack of scientific studies in the Psychology course grid related to Brazilian theorists, based mainly on the studies of foreign theorists. In this way, a bibliographic review was carried out according to the theme, presenting information that facilitates the understanding and foundation on the theme. The findings demonstrate how important Ulysses Pernambucano's contributions were to the construction of Psychology in Brazil. In this sense, the need to deepen and disseminate the studies of Brazilian theorists in the Psychology course was perceived.

KEYWORDS: Ulysses Pernambucano; History of Brazilian Psychology; Pioneers.

1 | INTRODUÇÃO

Estudar sobre as Memórias da Psicologia Brasileira é uma necessidade de discentes,

docentes e profissionais da área, no entanto, uma inquietação se apresenta a medida que nos deparamos com grades curriculares que dedicam a explanar a respeito da história da psicologia desde seu nascimento na Grécia antiga, mas que deixa a desejar no tocante a história dela no território nacional. São inúmeros os autores brasileiros que são considerados pioneiros na disseminação das ideias psicológicas, e no processo de regulamentação e implantação da psicologia enquanto profissão.

Assim sendo, este trabalho limitou-se a apresentar um desses grandes colaboradores: Ulysses Pernambucano que durante sua vida produziu obras decisivas para construção da psicologia brasileira. Portanto, seguindo por essas linhas, na primeira seção será apresentada sua biografia. Por conseguinte, na segunda seção serão discutidas as suas contribuições profissionais e diversas transformações propostas para o cuidado em psiquiatria. Por fim, na última seção foram levantadas provocações sobre o tema e a construção da psicologia brasileira com foco nas raízes culturais, ressaltando-se a sua importância como linha de estudo.

Nessa direção, tem-se aqui por objetivo geral apresentar a importância de Ulisses Pernambucano para o desenvolvimento da psicologia Brasileira, e, como objetivos específicos relatar o histórico e prática de vida, bem como argumentar sobre suas contribuições para a Psicologia no Brasil. Diante disso, também será válido discutir e propor a importância acerca do estudo e contribuições de teóricos brasileiros para construção da psicologia no Brasil.

2 | MÉTODO

O método utilizado neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2011) com o objetivo de “[...]conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto” (CERVO; BELVIAN, 2009, p. 55). O presente trabalho leva em consideração as poucas publicações referentes ao tema exposto, mas, tendo em vista a agregação dos conteúdos citados com os questionamentos acerca do tema, para que haja uma integração acerca do tema e o leitor atenda-se para a questão temática.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) Biografia

Ulisses Pernambucano foi um médico neurologista, psiquiatra e psicólogo e, como seu próprio nome sugere, um pernambucano. Nascido em Recife, no dia 06 de fevereiro de 1892, filho de um advogado e uma mãe muito zelosa. Descende de uma família tradicional pernambucana e bem situada, tanto na influência social, como também financeiramente

(ANDRADE, 2009)

Desde muito cedo se dedicou aos estudos, seu pai foi o responsável por sua alfabetização, logo depois entrou para o ensino regular. Como não havia faculdade de Medicina em Recife, o jovem Ulisses partiu para o Rio de Janeiro e ingressou na Faculdade de Medicina, formando-se em 1912.

Escolheu a psiquiatria como especialidade, nos últimos anos do curso, foi acadêmico interno do Hospital Nacional de Alienados, na Praia Vermelha. Foi supervisionado pelo professor Juliano Moreira, o fundador da Psiquiatria brasileira, e teve oportunidade de presenciar verdadeira revolução nos procedimentos médicos e na humanização das condições de vida dos pacientes internados (ANDRADE, 2009, p. 1).

Ainda segundo Andrade (2009), em 1912 Ulisses retornou a Pernambuco e montou seu consultório, tornando-se Clínico Geral na cidade de Vitória de Santo Antão. Mesmo sendo a psiquiatria a sua especialidade, acabou atuando como médico generalista diante das condições precárias de vida e do pouco acesso aos serviços de saúde na cidade em que ele atuava.

Andrade (2009) narra que no ano de 1914 mudou-se para Lapa, interior do Paraná. Um ano após, casou-se com sua prima e médica, Albertina Carneiro Leão. Desse casamento teve dois filhos: José Antônio Gonsalves de Mello Neto, historiador, e Jarbas Pernambucano de Mello, médico como os pais.

Em 1916, de acordo com Andrade (2009), diante da saudade da sua terra natal, volta a Recife para trabalhar como professor e médico, ministrando aulas de psicologia, lógica e história da filosofia. Lecionou na Escola Normal Oficial do Estado de Pernambuco e mais tarde atuou como diretor. Faleceu em 05 de dezembro de 1943, com 51 anos, deixando um marco histórico e diversas contribuições para a psicologia brasileira, que serão explanadas no tópico seguinte.

b) As contribuições para a construção da Psicologia brasileira

Ulisses deixou um marco histórico no campo da educação, política, psicologia e, principalmente, para a psiquiatria. Efetuou grandes transformações no Hospital de Alienados da Tamarineira, onde foi diretor e revolucionou o tratamento dos pacientes que ali ficavam, e a estruturação dos ambientes. Melo (2004) nos indica dois grandes momentos da atuação do médico no referido hospital: o primeiro no período de 1924 a 1926 e o segundo em 1931 a 1935. No primeiro momento atuou sobre “calabouços e camisas de força, num local de tratamento” (LASCIO, 1945; FREYRE, 1945 *apud* MELO, 2004, p.186). E em sua segunda intervenção sobre o local, ele reformou espaços e materiais para o cuidado aos asilados e instituiu a internação apenas para casos agudos, criando outros departamentos para o suporte aos demais casos.

Sendo assim, tornou-se um marco para o tratamento de pacientes com transtornos mentais, ao qual, na época eram tratados de forma desumanas, trabalhando em prol das

minorias e inovando com o tratamento humanizado. “Quem analisar o sistema empregado no tratamento e na assistência aos insanos, no Nordeste, há de constatar duas épocas bem distintas: uma antes; outra depois de Ulysses” (MORAIS, 1945, p. 270 *apud* MELO, 2004, p.186).

Em 1925, segundo Melo (2004), criou o Instituto de Psicologia de Pernambuco, com o apoio do Governo do Estado, sendo este o primeiro do Brasil e fomentou pesquisas, especialmente no nível intelectual da população pernambucana. Nesse período teve como grande colaboradora Anita Paes Barreto, que por dez anos revisou junto a ele a escala de inteligência Binet-Simon.

Através dessas pesquisas identificou o número bastante significativo de deficientes mentais e, diante desse cenário, criou a Escola para Anormais. Traduzindo as palavras de Melo (2004), foi bastante criticado por alimentar o estigma social da normalidade, e Antipoff sugeriu a mudança para o termo “excepcional”.

Melo (2004) explica que Ulysses Pernambucano atuou inclusive em causas sociais, como quando trabalhou em prol da Cultura Negra e realizou na década de 30, juntamente com Gilberto Freyre o 1º Congresso de Estudos Afro-Brasileiros, no Recife, onde foi perseguido pelas autoridades da época e sendo até mesmo preso. Por estar muito ligado às questões de saúde mental também cria o Serviço de Higiene Mental, que foi anexado ao Instituto de Psicologia já criado por ele. O serviço buscava fazer estudos e levantamentos sobre as doenças mentais no estado e intensificar sua atuação na assistência social.

c) A relevância das contribuições de autores brasileiros para a construção das raízes da psicologia brasileira

No campo da psicologia, muitos estudiosos brasileiros que contribuíram para a construção deste curso, e que foram de suma importância para o seu desenvolvimento e regulamentação da formação de Psicologia no Brasil, vem sendo esquecidos de forma tão abrupta. Dentre vários que deixaram suas contribuições, estão gradativamente sendo deixados de lado ao longo da história, quase nunca citados nas Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Diante dessa problemática, no ano de 1999 foi criado o Projeto Memória da Psicologia Brasileira cujo “[...] objetivo de resgatar e ampliar o conhecimento sobre a história da Psicologia no Brasil, em seus aspectos de produção intelectual, científica, institucional e profissional” (CRP 6ª REGIÃO, 2011, p. 19). Este é um projeto do Conselho Federal de Psicologia em parceria com a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) que editou obras sobre pioneiros da Psicologia no Brasil, os clássicos da Psicologia brasileira, Coleção sobre a História da Psicologia no Brasil, Dicionário Biográfico, Dicionário Histórico de Psicologia no Brasil, além da coleção de vídeos disponíveis no canal do Conselho Federal de Psicologia sob o título do Projeto com vida e obra de psicólogos que tiveram relevante participação na construção da Psicologia

no Brasil.

Outra importante contribuição para o resgate da Psicologia Brasileira é realizada pela Academia Paulista de Psicologia, que atua em conjunto com a Biblioteca Virtual de Saúde – Psicologia (BVS-Psi), e tem implantado nessa importante base de dados o Módulo História da Psicologia. Suas contribuições estão no âmbito de vida e obra dos patronos, legados dos acadêmicos falecidos, contribuições mais recentes dos acadêmicos, relatos das teorias e pesquisas brasileiras, e artigos sobre a importância da história da psicologia na formação de seus profissionais.

A última contribuição citada corrobora com o objetivo deste trabalho, uma vez que consideramos não ser possível desvincular a construção do psicólogo brasileiro

[...] das condições que possibilitam o seu surgimento em um determinado contexto, pois o nascimento de uma psicologia científica não é fruto da evolução natural de uma tendência da racionalidade moderna ou obra de indivíduos isolados em seus respectivos laboratórios. O efeito deste movimento de indagação suscitado pela leitura dos diferentes percursos que marcam a constituição de um espaço psi é o questionamento dos rumos provocados por esta dispersão dos saberes e práticas ali engendrados. Assim, ao invés de sair em busca de uma origem ou de uma pedra fundamental para marcar o nascimento da psicologia, o leitor apreende que a multiplicidade não é apenas uma característica da psicologia contemporânea, mas é constitutiva da própria formulação do psicológico enquanto tal. (SILVA, 2007, p.131)

Dessa forma, ao trilhar esse trajeto, é possível conhecer além das contribuições propostas nesse trabalho sobre Ulisses Pernambucano. Conseguimos, por exemplo, aprender que o Padre Benko foi um dos primeiros no registro de CFP, ao qual participou diretamente dos procedimentos da implantação do curso de psicologia no Brasil e um dos principais fundadores da psicologia brasileira. Ou talvez, também saber que Antônio Gomes Pena foi conhecido como um grande estudioso, que formulou o Manual da Psicologia das Forças Armadas Brasileiras e iniciou o primeiro curso de doutorado na faculdade do Rio de Janeiro (CFP, 1999).

Mas, nos indagamos sobre a disseminação da história da psicologia brasileira no nosso país. Pois, se questionarmos estudantes ou profissionais a respeito dos principais nomes da história da Psicologia no Brasil, muitos não conhecerão. Que psicologia é essa que estamos formando? Consideramos a importância de todos os saberes teóricos vindos de diferentes países do mundo, mas compreendemos que não podemos, em contrapartida, esquecer os grandes pioneiros que possibilitaram a todos compreender a Psicologia no Brasil no contexto atual.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados a respeito das memórias da psicologia brasileira apontaram a importância histórica para a construção e desenvolvimento dessa ciência e profissão no

território nacional. A prática profissional de Ulisses Pernambucano no ramo da psiquiatria muito contribuiu nos fazeres desenvolvidos e estimulados por ele. Além da sua participação na luta da reforma psiquiátrica, bandeira levantada e defendida pela psicologia até o presente momento. Seu fazer clínico transformou o modo de acolhimento e tratamento aos pacientes psiquiátricos vigente naquela época, e apresentou novas formas de tratamento aos pacientes, especialmente daqueles que estavam em situação asilar, sua mentalidade modificou o antigo hospital da Tamarineira.

Diante desses achados e reflexões, fica clara a importância de conhecer as raízes históricas da psicologia brasileira, resgatando as contribuições dos pioneiros nesse movimento que promoveu o solo fértil necessário para germinar a psicologia em solo nacional, enquanto ciência e profissão. Tal contexto aponta a relevância de fomentar nas grades curriculares um maior espaço para pesquisa e explanação da história da psicologia brasileira, especialmente na figura dos seus pioneiros, tantas vezes deixada de lado frente aos grandes nomes internacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria do Carmo. **Ulysses Pernambucano**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife,, 2009. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CERVO; A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Ed. McGraw-Hill do Brasil, B 2009.

CFP, 1999. **Projeto Memória da Psicologia Brasileira – Ulisses Pernambucano**. Youtube, 22 jun 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?list=PLnzjy4Y6S0CM8BA2S8-VY_GnaRPqLkFQT&v=dzsYIRp93uU>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CRP 6ª REGIÃO. **Exposição 50 anos da psicologia no Brasil: A História da psicologia no Brasil.** Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. - São Paulo: CRPSP, 2011

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** Vol. 6, São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, Walter. **Ulysses Pernambucano: o enamorado da liberdade**. Mnemosine Vol. 1, nº0, p.185-192, 2004.

SILVA, R.A.N. **Resenha – História da Psicologia: Rumos e Percursos**. Psicologia & Sociedade; 19 (2): 131-132, 2007

PROCESSO DE AVALIAÇÃO E A INTERVENÇÃO POR MEIO DE JOGOS: CAMINHOS PARA ENFRENTAR O FRACASSO ESCOLAR

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 04/03/2021

Silvia Nara Siqueira Pinheiro

Universidade Federal de Pelotas, Curso de Psicologia – Faculdade de Medicina Pelotas - Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5030422390633273>
<https://orcid.org/0000-0002-6781-7280>

Gioggio Állix Almeida

Universidade Federal de Pelotas, Curso de Psicologia – Faculdade de Medicina Pelotas - Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0001-5554-7116>

Paola Leal de Oliveira

Universidade Federal de Pelotas, Curso de Psicologia – Faculdade de Medicina Pelotas - Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/0429515166699575>

Talita dos Santos Mastrantonio

Universidade Federal de Pelotas, Curso de Psicologia – Faculdade de Medicina Pelotas - Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/8993955196659723>

RESUMO: O fracasso escolar no ensino fundamental brasileiro é um fenômeno que afeta, sobremaneira, a efetividade de nosso sistema educacional. O presente artigo tem como objetivos discutir o processo de avaliação e a intervenção por meio de jogos em crianças com histórico de fracasso escolar e apresentar modificações. A

base teórica na qual ela se alicerça é a Psicologia Histórico-cultural, principalmente nas ideias de Vygotsky, Elkonin, Leontiev e Luria. A pesquisa caracteriza-se como uma intervenção composta de 3 etapas: avaliação inicial e final junto aos alunos, mães ou responsáveis e professoras e a intervenção por meio de jogos. Neste artigo descreve-se 3 investigações. A primeira é a intervenção que serviu de base, os outros dois são estudos em que ocorreram modificações importantes no processo de avaliação inicial e final da intervenção. A análise e interpretação dos dados, nos 3 estudos, foi realizada por meio do método microgenético e de análise de conteúdo do tipo temática. Os resultados obtidos demonstram que as alterações realizadas nas avaliações iniciais e finais permitem a identificação do nível de desenvolvimento real (NDR) e na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). As intervenções indicaram mudanças no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) e modificações no rendimento escolar das crianças. Indicando que o jogo com regras mediado pode ser um caminho para enfrentar o fracasso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar, jogo, psicologia histórico-cultural

EVALUATION PROCESS AND INTERVENTION THROUGH GAMES: PATHWAYS TO FACE SCHOOL FAILURE

ABSTRACT: School failure in Brazilian elementary education is a phenomenon that greatly affects the effectiveness of the educational system. This article aims to discuss the evaluation process and the intervention through games in children

with a school failure history. The theoretical basis on which it is based is historical-cultural psychology, mainly in the ideas of Vygotsky, Elkonin, Leontiev, and Luria. The research is characterized as an intervention composed of three stages: initial and final evaluations with students, mothers or guardians, and teachers and the intervention through games. In this article, the three investigations are described. The first intervention served as a basis and the other two are studies in which important changes occurred in the initial and final evaluation process of the intervention. The data analysis and interpretation, in the three studies, were performed using the Microgenetic and Content Analysis methods of the Thematic type. The results obtained demonstrate that the changes made in the initial and final evaluations allow the identification of the Level of Real Development and the Zone of Proximal Development. The interventions indicated changes in the development of Higher Psychological Functions and changes in children's school performance, indicating that mediated rules game can be a way to face school failure.

KEYWORDS: School failure; Game; Historical-cultural psychology.

1 | INTRODUÇÃO

O fracasso escolar no ensino fundamental brasileiro é um fenômeno que afeta, sobremaneira, a efetividade de nosso sistema educacional. Iniciando a análise do tema, cabe comentar que fracasso e sucesso são termos que costumam ser utilizados, com frequência, para denominar uma aprendizagem escolar considerada insatisfatória ou satisfatória, respectivamente. A expressão fracasso escolar resume um grande número de fenômenos educacionais, como: baixo rendimento, repetência, reprovação, defasagem idade-série, evasão, dificuldades na aprendizagem, analfabetismo, entre outros (PATTO, 1990).

Em 1990, Patto em seu livro *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, chamava atenção para os índices inaceitáveis de reprovação e evasão na escola pública brasileira. A mesma autora em 2010 afirma que em uma sociedade profundamente desigual e opressiva, as políticas públicas propostas para solucionar os problemas sociais, no caso os da educação – escola, produzem efeitos cosméticos, já que supostamente promovem a inclusão, mas, na realidade disfarçam a exclusão. Os alunos estão na escola e apesar da universalização do acesso nos últimos anos a escola, não há garantia de uma educação de qualidade. Assim, forma-se um novo grupo denominado analfabetos escolarizados.

Trinta anos passados da primeira afirmação de Patto (1990) constata-se, que o fracasso continua se fazendo presente, com números alarmantes, em nosso país, como mostram os dados do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (IBGE-FGV) com base em micro dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Brasil em 2018 tem 1,22 milhão de jovens de 7 a 14 anos de idade que não sabem ler ou escrever, dos quais 1,15 milhão (93,8%) está matriculado em escolas pelo país (BÔAS, 2019).

Somados aos dados anteriores tem-se os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2019, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC-INEP, 2020). Os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) indicam uma melhora no desempenho de 5,8 em 2017 para 5,9. Na segunda etapa do ensino fundamental (6º a 9º ano) de 4,7 em 2017 para 4,9. Ambos avançaram, mas continuam muito aquém do que seria adequado para um ensino de qualidade e indicam que precisamos continuar investindo na procura de uma educação de qualidade no ensino fundamental brasileiro.

Com base nos dados expostos, percebe-se que existe um percentual bastante significativo de alunos que não atingem as competências esperadas na leitura, na escrita e na matemática no ensino fundamental. Na compreensão da não aprendizagem, infelizmente ainda, por vezes, ela é olhada de maneira fracionada, predomina a ideia de que a culpa é dos alunos, das famílias, dos professores. Ela não é problematizada como uma construção sócio- histórica, multifacetada, e passível de ser modificada (MEIRA, 2007; PINHEIRO; COUTO; CARVALHO; PINHEIRO, 2020). Sendo assim ela deve ser analisada nas dimensões institucional, pedagógica, sociocultural e nas políticas educacionais do contexto escolar do indivíduo. Para a análise destas dimensões é necessário que o psicólogo se aproxime e observe o contexto onde é produzida a queixa escolar (FACCI; LEONARDO; SOUZA, 2019). O presente artigo tem como objetivo discutir o processo de avaliação e a intervenção por meio de jogos em crianças com histórico de fracasso escolar e apresentar modificações.

2 | TEORIA DE BASE

Antes de iniciarmos a descrever a avaliação e intervenção para crianças com histórico de fracasso escolar, faz-se importante apresentar a base teórica na qual ela se alicerça. A intervenção e o processo de avaliação foram planejadas e implementadas com base nas ideias de Vygotsky, Elkonin, Leontiev e Luria principalmente nos conceitos de mediação, desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), internalização, imitação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), relação entre desenvolvimento e aprendizagem, jogo e avaliação psicológica.

A psicologia histórico-cultural, compreende que a relação entre homem e mundo não se dá de forma direta, mas através de um elemento mediador – signos ou instrumentos (VYGOTSKY, 1995). Dentre os signos o mais importante é a linguagem. Esta possui papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem humana: transmite o conhecimento historicamente construído, reflete a realidade e permite pensar sobre ela, desempenha o papel de mediador entre estímulos e respostas, promove a autorregulação da própria conduta, o planejamento da ação e desenvolve as funções psicológicas superiores (FPS) (VYGOTSKY, 2009).

As FPSs desenvolvem-se do interpessoal para o intrapsíquico, ou seja, do social para o individual. A interação dos fatores biológicos com os fatores culturais, são estruturadas em sistemas funcionais, dinâmicos, conscientes e historicamente mutáveis (LURIA, 1992.).

Na idade escolar, a atividade principal, ou seja, aquela que desenvolve as FPS e realiza a reestruturação dos processos psíquicos é a aprendizagem dirigida conceituada como um processo ativo, específico que orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988). Para que isso ocorra a mediação deverá ser realizada na ZDP ou zona de desenvolvimento iminente (ZDI) e não no nível de desenvolvimento real (NDR) (VYGOTSKY, 2009).

A ZDP consiste em uma zona onde as FPS não estão totalmente desenvolvidas e necessitam do apoio de outra pessoa (professor, colegas mais desenvolvidos) que os domine, para atingir um nível de desenvolvimento pleno, no qual as funções mentais atingem maior maturidade e a criança consegue resolver problemas com autonomia. Para que isso se efetive faz-se importante a imitação se está presente, existe a possibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento das FPS. Para imitar, é necessário ter alguma possibilidade de ultrapassar o que eu sei para chegar ao que eu não sei. O que, em um determinado momento está na ZDP, em outro momento estará no NDR, ou seja, o que a criança faz em colaboração hoje, amanhã poderá fazer sozinha (VYGOTSKY, 2009).

As crianças que apresentam dificuldades na escola não conseguem desenvolver as FPS por meio da aprendizagem elas necessitam de outras mediações para desenvolverem-se, questiona-se se o jogo não poderia ser uma destas mediações. O jogo que caracteriza a etapa escolar são os jogos competitivos e atléticos, envolvendo relações e subordinação do comportamento a certas regras abdicando de seus impulsos imediatos, postergando o prazer e atingindo autocontrole. O jogo com regras explícitas tem importância no desenvolvimento da personalidade da criança, quando possibilita a auto avaliação e a introdução das noções morais (VYGOTSKY, 2008; ELKONIN, 2009). Com base no pressuposto da psicologia histórico-cultural que o jogo protagonizado, na etapa pré-escolar, é a atividade principal que desenvolve as FPS, propõe-se/ indaga-se se o jogo com regras, não poderia auxiliar o desenvolvimento das FPS nas crianças com histórico de fracasso escolar na etapa escolar.

Outro aspecto importante a ser abordado é o processo de avaliação psicológica das crianças que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Vygotsky (1995, 2009) o desenvolvimento jamais pode ser determinado somente pela parte já constituída e madura dos processos mentais (NDR) faz-se importante que o processo de avaliação abarque os processos em desenvolvimento ou em potencial (ZDP), que seja mediado. No entendimento da psicologia histórico-cultural é fundamental que o processo de avaliação manifeste a totalidade das dimensões que envolvem o fracasso escolar.

3 | ESTUDOS SOBRE O JOGO E FRACASSO ESCOLAR

A pesquisa de artigos científicos, nas bases de dados, parte foi realizada entre 2006 e 2018, nas áreas de psicologia e de educação, utilizando as palavras-chave jogo, psicologia histórico-cultural e Vygotsky. Os critérios de inclusão dos artigos foram, além das palavras-chave, abordar estudos de Elkonin e de Leontiev, focar no ensino fundamental e na intervenção em crianças com dificuldades na aprendizagem, fracasso escolar. Foram pesquisados, os artigos que estavam disponíveis com acesso livre, nas seguintes bases de dados:

- a) Biblioteca Virtual em Saúde — Psicologia Brasil (BVSPsi — <https://www.bvs-psi.org.br/>)
- b) Portal de Periódicos da CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação — <https://www.periodicos.capes.gov.br/>);
- c) Scientific Electronic Library Online (SciELO— <https://www.scielo.org/>)

Posteriormente em 2019 na Universidade de Aveiro/Portugal, durante o estágio de pós-doutorado de uma das autoras, foi realizada a busca nos sites do Education Resources Information Center –ERIC, Scientific Electronic Library Online – SciELO, banco de dados de artigos – Scopus, portal de difusão da produção científica hispânica especializado em ciências humanas e sociais - Dialnet e a rede social da área de ciências com sede em Berlim – Researchgate. Para essa revisão foram considerados os últimos cinco anos (2014 - 2019), a fim de descrever e analisar as intervenções mais recentes. Optou-se por palavras-chave relacionadas à psicologia histórico-cultural: funções psicológicas superiores, jogo, intervenções, fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem, Vygotsky e Elkonin.

Na primeira revisão verificou-se que existem 3 estudos brasileiros referentes ao jogo como recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento das FPS em crianças que frequentam o ensino fundamental, especialmente aquelas com histórias de insucesso escolar com fundamentação na psicologia histórico-cultural. Um dos trabalhos encontrados foi o artigo de Fittipaldi (2009) e sua tese de doutorado (2007), utilizando o método de estudo de casos, pré-teste, intervenção e pós-teste, com o jogo das boas perguntas (JBP). Em 2009, Fittipaldi investigou se crianças adquiriam novos conhecimentos, desenvolviam novas habilidades e estratégias cognitivas. O estudo foi realizado em grupos e teve como amostra quatro meninos, com 9 anos de idade que cursavam a 3ª série do ensino fundamental. As conclusões destacadas são que o jogo com regras explícitas, com apoio da mediação, promove um desenvolvimento que expande as possibilidades de aprendizagem e melhora a autoestima. Em 2007 Fittipaldi havia investigado se o jogo poderia ser um recurso pedagógico capaz de promover a construção de conceitos escolares para desenvolver habilidades cognitivas em interação com pares mais experientes. Com uma amostra de quatro alunos do sexo masculino, com 10 anos de idade que cursavam a 4ª

série do ensino fundamental da rede pública, a autora concluiu que o jogo atuou na ZDP dos alunos, mobilizando e desenvolvendo várias FPS.

O terceiro estudo foi feito por Nakayama, Boscolo e Gervai (2016), que tinham o objetivo de compreender o processo de mediação da atenção, reproduziram a investigação de Vygotsky intitulada jogo das Perguntas e Respostas. A pesquisa qualitativa foi realizada individualmente com duas crianças, um menino de 11 anos e uma menina com 13 anos que tinham o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os autores verificaram que as crianças possuíam a função psíquica da atenção preservada e que o apoio individual contribuiu para a aprendizagem em geral. Concluíram que os diagnósticos de TDAH realizados em número elevado, o que por vezes determina a utilização da medicação. Sugerem que sejam realizados diagnósticos mais cuidadosos e que os professores e psicólogos realizem mediações para desenvolver a atenção.

Na segunda busca realizada na UA foi encontrado o trabalho com foco na Neuropsicologia realizado por Cardona e Quintanar-Rojas (2018) da Universidade Autônoma de Puebla/ México. Os autores denominam a intervenção de Programa de Correção Neuropsicológica e Desenvolvimento para crianças com dificuldades e ancoram-se principalmente nas ideias de Vygotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Galperin, Talizina, Akhutina e Pylaeva.

Cardona e Quintanar-Rojas (2018), no ensino fundamental investigaram os efeitos da intervenção Neuropsicológica em criança com déficit funcional em programação e controle. O estudo foi de caso único com o delineamento quase-experimental. A participante era uma menina de nove anos de idade, canhota, aluna do quarto ano. Ela recebeu diagnóstico de TDAH e tinha uma longa história de fraco desempenho escolar, sem receber nenhum tratamento.

Os instrumentos aplicados para avaliação inicial e final do programa de intervenção foram o instrumento Avaliação Qualitativa Neuropsicológica Infantil Breve de Quintanar-Rojas e Solovieva, e o estudo eletroencefalograma (EEG). O programa de intervenção neuropsicológica foi aplicado durante os nove meses, em sessões individuais de 60 minutos, duas vezes por semana, com um total de 59 sessões. O programa teve como base a concepção de NDR, ZDP, a internalização gradual das ações escolares e tarefas para o desenvolvimento e correção da atenção (SOLOVIEVA; QUINTANAR- ROJAS, 2014).

O programa foi dividido em três fases: análise e verificação de estratégia nas tarefas de leitura e escrita, resolução de problemas matemáticos e desenvolvimento da atividade de jogos de papéis e com jogos que envolvem design de estratégias (dominó, batalha naval, cheques, damas da China, etc.) Os resultados e conclusões indicaram que o programa de intervenção permitiu a melhora significativa no estado funcional de programação e controle e no desempenho escolar.

4 | MÉTODO

A pesquisa que deu suporte a este estudo teve caráter qualitativa e está baseada em intervenções realizadas com alunos que apresentavam histórias de fracasso escolar. A intervenção é um método investigativo, composto pelo planejamento, pela implementação de interferências e pela avaliação dos efeitos de tais interferências. O método desse tipo de pesquisa é composto por dois elementos principais: o método da intervenção, que consiste na descrição pormenorizada de todas as etapas realizadas no curso da intervenção, e explicitação do suporte teórico que as embasou; e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito) que apresenta os instrumentos de coleta e análise dos dados. A avaliação da intervenção divide-se em achados relativos aos efeitos da intervenção sobre os participantes e achados relativos à intervenção propriamente dita (DAMIANI; ROCHEFORT; CASTRO; DARIZ; PINHEIRO, 2013).

5 | RESULTADOS

Os resultados a serem apresentados serão referentes a 3 estudos. O primeiro é a intervenção que serviu de base, os outros dois são estudos em que ocorreram modificações importantes na avaliação e intervenção por meio de jogos. Ao final apresenta-se a proposta modificada.

O projeto de avaliação e intervenção por meio de jogos em crianças com histórico de fracasso escolar com base na psicologia histórico-cultural teve origem na tese de doutorado de Pinheiro (2014) que investigou se o jogo com regras explícitas poderia ser um instrumento para o sucesso de três estudantes do 3º e 4º ano do ensino fundamental, dois de 11 anos e um de 9, dois do sexo masculino e um do sexo feminino com trajetórias de insucesso escolar. Aprovada pelo Comitê de Ética do MEC – Plataforma Brasil (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética –CAAE 04017512.7.0000.5323). A pesquisa com ênfase qualitativa, foi baseada em intervenções estruturadas em três momentos: avaliação inicial, final com os alunos, mães e professoras e intervenções utilizando jogos de memória, cara a cara e damas. Estes jogos foram realizados de individualmente na escola, em uma sala reservada. A pesquisa totalizou, nas três etapas, ao redor de 22 encontros, 11 para avaliação inicial e final e 11 para a intervenção com jogos.

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados na avaliação inicial e final com as famílias e professores foram entrevistas semiestruturadas. Essas tiveram o objetivo de coletar informações acerca das histórias pregressas, atuais dos sujeitos, o contexto sócio histórico e entender a construção da queixa escolar.

Com os alunos utilizou-se histórico escolar, boletim escolar, Teste de Desempenho Escolar (TDE) (STEIN,1994) e subtestes de informação, compreensão, dígitos, semelhanças e completar figuras da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC – III (FIGUEIREDO, 2002). A aplicação dos instrumentos buscou identificar não só o que

o sujeito sabia resolver sozinho, seu nível de desenvolvimento real (NDR), mas também o que estava em sua ZDP. As avaliações do desempenho consistiram apenas em contagem de acertos e erros, com e sem auxílio e a análise qualitativa dos erros. Na avaliação final foram reaplicadas as questões que a pesquisadora tinha possibilitado apoio e as que os alunos não haviam acertado na avaliação inicial. Também foi utilizado a técnica da observação. Todos os encontros foram gravados e posteriormente degravados para análise microgenética (GÓES, 2000) e análise do tipo temática (MINAYO, 1993).

A seguir realizar-se-á um breve relato da aplicação com ajuda das questões dos instrumentos da avaliação inicial e final. Na avaliação inicial as questões do TDE foram aplicadas primeiramente, sem possibilitar o apoio, foi solicitada a leitura, a escrita e a resolução de problemas. Caso o aluno não obtivesse sucesso na resposta o apoio era fornecido. Por exemplo o apoio na aritmética foi possibilitado mostrando o erro que estava sendo cometido, armando a conta no papel, auxiliando na construção da tabuada solicitada na questão e fornecendo material concreto (Exemplo: lápis, cadernos etc.) para efetivá-las.

A aplicação das questões dos subtestes do WISC III na avaliação inicial seguiu os mesmos procedimentos realizados nas questões do TDE, primeiro o aluno respondia o que era solicitado sozinho, caso não acertasse a ajuda era fornecida. Por exemplo nas questões de compreensão conversar, dialogar sobre a resposta fornecida pelo aluno, contra argumentar sua resposta e motivar outras respostas.

Para os encontros de jogo foi utilizado o princípio da dupla estimulação que consiste em possibilitar a mediação por signos e ou estímulos externos (estímulos auxiliares) caso a criança não consiga encontrar a solução da situação-problema (estímulos iniciais) (VYGOTSKY, 1995). Em todos os encontros, foi possibilitado a mediação entre os sujeitos e o jogo, atuando na ZDP dos primeiros. A mediação consistiu: em repetir as falas das crianças, traduzir e questionar suas jogadas, procurando fazer com que eles tomassem consciência sobre seu modo de jogar e, conseqüentemente, pudessem autorregular seu comportamento; fornecer modelos de raciocínio; incentivar os sujeitos a imitar as jogadas da pesquisadora; ajudar, apoiar na realização de jogadas, dando dicas, corrigindo, solicitando explicações sobre elas, refletindo com a criança sobre suas estratégias, mostrando outras possibilidades de jogadas; e elogiar as boas jogadas realizadas – ações inspiradas nos procedimentos utilizados por Vygotsky (2009).

Os resultados indicaram que o jogo realizado nas intervenções contribuíram para o desenvolvimento das FPS e, conseqüente, melhora no desempenho escolar dos estudantes, que foram aprovados para a série seguinte. Pode-se constatar, por meio das entrevistas com mães e professoras, que houve sinais de mudanças nos relacionamentos interpessoais e nos cuidados de si mesmo.

Em 2014, a pesquisa intervenção por meio de jogos com regras explícitas (PINHEIRO, 2014) foi realizada novamente, no projeto de extensão por acadêmicos de psicologia, indicando algumas alterações na metodologia e no local de realização (CARVALHO;

SCHIAVON; LUDTKE; MOTTA; SOUZA; PINHEIRO, 2017). Foram acrescentados na primeira etapa da intervenção um encontro lúdico para formação de vínculo, e o teste psicológico HTP (House, Tree, Person) (Quadro 3) para se obter uma compreensão mais abrangente do emocional e mantiveram-se como instrumentos de avaliação da leitura, escrita e cálculo o TDE. Não aplicou-se os subtestes do WISC III, pois constatou-se que os resultados obtidos neste poderiam ser observados durante os encontros com jogos.

A pesquisa intervenção ocorreu em um Ambulatório de Neurodesenvolvimento de uma universidade RS/Brasil. As crianças atendidas foram encaminhadas pelos neuropediatras deste ambulatório apresentando queixas de dificuldades na aprendizagem. Os encontros ocorreram uma vez por semana com duração média de 50 minutos perfazendo uma média de 20 encontros sendo 8 para a primeira e última etapa de avaliação e 9 para os encontros com jogos. A amostra constituiu-se de duas crianças com idades de 7 e 10 anos, a primeira não alfabetizada e a segunda com histórico de dificuldades na leitura, escrita e cálculo, ambas do sexo masculino, de realidade socioeconômica baixa que cursavam, respectivamente, o 2º e o 3º anos do ensino fundamental. Ambas sem diagnóstico neurológico conclusivo.

Os resultados obtidos foram semelhantes aos da primeira intervenção realizada em 2014. As crianças melhoraram a atenção e a concentração indicando o desenvolvimento das FPS e quanto a aprendizagem duas crianças foram aprovadas para o 3º e 4º anos, e a criança de 7 anos se alfabetizou. Os autores concluíram que a intervenção, além de trabalhar com os jogos de regras explícitas, deve levar em consideração as dificuldades das crianças e criar novas ações de acordo com estas. Conclui-se que as modificações realizadas na pesquisa intervenção não comprometeram os resultados.

Nos anos subsequentes 2016 a 2020 a pesquisa intervenção por meio de jogos teve continuidade com algumas mudanças no local de realização sendo por vezes em escolas e por vezes no referido Centro de Neurodesenvolvimento. Nestes anos foi repensado o processo de avaliação da intervenção por meio de jogos no que se refere ao instrumento de avaliação da leitura, escrita e cálculo (TDE). O motivo que nos levou a repensá-lo foi o fato deste ser muito antigo e mesmo que sua aplicação fosse mediada a lógica que ele foi construído é a psicométrica, não condiz com a psicologia histórico-cultural.

Portanto, desenvolveu-se a pesquisa de construção de uma lista de palavras, cálculos e problemas para avaliação mediada da leitura, escrita e cálculo de crianças dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental (MOTTA; LUDTKE; SCHIAVON; CARVALHO; PINHEIRO, 2017). O Objetivo desta é auxiliar no processo de avaliação e intervenção de crianças com dificuldades na aprendizagem identificando o NDR e a ZDP, colaborando assim, no processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se que o processo de avaliação proposto não tem como premissa rotular ou classificar as crianças (BEATÓN, 2001), ao invés de compará-las a uma norma, visa perceber o processo em movimento, explicar os nexos dinâmicos causais destes processos e não apenas descrevê-lo, mas sim

compreender sua gênese. Neste caso, a criança apenas será comparada a ela mesma, ao seu próprio desenvolvimento. As palavras para a escrita e a leitura, bem como os cálculos foram selecionados de livros didáticos e analisadas por juízes quanto a semântica, adequação e pertinência (MOTTA; LUDTKE; SCHIAVON; CARVALHO; PINHEIRO, 2017).

A intervenção foi novamente realizada em 3 crianças com 7, 10 e 13 anos, dois do sexo feminino e um masculino que frequentavam o 2º, 3º e 5º ano do ensino fundamental. Na avaliação inicial e final da escrita, cálculo e leitura utilizou-se a lista de palavras e os cálculos. A aplicação ocorreu da mesma maneira que no primeiro estudo relatado acima (PINHEIRO, 2014). Constatou-se na aplicação junto as crianças e com o feedback dos juízes (5 professores do ensino fundamental e 4 acadêmicos do curso de psicologia) a necessidade de diminuir o número de questões e acrescentar problemas matemáticos. Percebeu-se que o instrumento construído atingiu o objetivo de identificar o NDR e ZDP das crianças. Outra modificação realizada foi quanto aos jogos de regras. Além de manter os jogos de memória, cara a cara e damas foram incluídos, por exemplo jogos com cartas, batalha naval, dominó, jogo da velha entre outros (Quadro 3).

Os resultados obtidos nesta intervenção, também, indicaram mudanças no desenvolvimento das FPS e modificações no rendimento escolar. Indicando que o jogo com regras mediado apresenta potencial para o desenvolvimento das FPS e como decorrência modifica o rendimento escolar das crianças.

No presente ano (2020), a lista de palavras para escrita e leitura, e as questões de matemática foram reestruturadas e passaram a ter a seguinte composição: 15 palavras para escrita, 15 para leitura e 19 questões de matemática (15 contas: 4 de somar, 4 diminuição, 4 de multiplicar e 3 de divisão) e 4 problemas simples (soma, diminuição, multiplicação e divisão). A única modificação na aplicação é que nesta as palavras selecionadas para a avaliação da escrita poderão ser desenhadas, caso a criança não domine a escrita. As representações pictográficas, ou seja desenhos estilizados usados como forma de escrita é uma das etapas que antecede a escrita alfabética (LURIA, 1988). No Quadro 1 apresenta-se a proposta de avaliação da escrita, leitura e matemática.

| Palavras para a Escrita | Palavras para Leitura | Cálculos |
|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| Bola | Pato | $3 + 2 =$ |
| Gato | Loja | $5 + 4 =$ |
| Roda | Elefante | $6 - 2 =$ |
| Cenoura | Bicicleta | $8 - 3 =$ |
| Vestido | Chuva | 87 <u>+ 9</u> |
| Palhaço | Brincar | 36 <u>- 11</u> |
| Laranja | Macarrão | $3 \times 2 =$ |
| Formiga | Lâmpada | $4 \times 5 =$ |
| Xícara | Urso | $8 \div 4 =$ |
| Livro | Planeta | 24 <u>x 4</u> |
| Vela | Máquina | $48 + 8 =$ |
| Feijão | Flor | 322 <u>+ 528</u> |
| Maça | Presente | 246 <u>- 52</u> |
| Caminhão | Futebol | $165 + 3 =$ |
| Relógio | Exemplo | 283 <u>x 5</u> |

Quadro 1 - Avaliação de escrita, leitura e cálculos.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Os problemas inseridos foram:

- João tem um álbum com 9 figurinhas na primeira página e 5 na segunda. Quantas figurinhas há no álbum de João?

- Carla tem 15 balas deu para sua amiga 5. Quantas ficou?

- Maria tinha 10 maçãs, ela deu a metade para João. Com quantas maçãs Maria ficou?

- Jasmine convidou Otávio para correr. Jasmine correu 8 metros e Otávio correu o dobro. Quantos metros Otávio correu a mais que Jasmine?

A partir da análise da intervenção construída e desenvolvida pelos teóricos Cardona e Quintanar-Rojas (2018) na área de neuropsicologia junto a criança com dificuldades de aprendizagem, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento das FPS, tomou-se

a decisão de acrescentarmos na avaliação inicial e final da nossa intervenção a análise qualitativa dos fatores neuropsicológicos Lurianos (1992) apresentadas no quadro a seguir.

| Fator Neuropsicológico | Função do Fator | Tarefa |
|---|--|--|
| Programação e controle | Execução de tarefas, cumprir regras | Escrita livre de um texto |
| Organização sequencial de movimentos e ações | Dar continuidade a movimentos | Continuar sequências gráficas |
| Ouvido fonêmico | Diferenciação de sons | Observação na aplicação da avaliação da leitura e leitura, seja por parte da criança ou da pesquisadora, e interpretação de histórias infantis |
| Análise e síntese cenestésica | Sensibilidade tátil fina, posturas, articulação da linguagem | Observação na escrita e na leitura de palavras. |
| Retenção áudio-verbal | Escrita de palavras; retenção visual | Reprodução de figuras (casa), evocação de formas escritas |
| Perceptivo-analítico | Percepção e produção adequada dos objetos | Cópia de desenhos-casa, desenho livre de um menino e uma menina |
| Perceptivo global | Percepção e produção adequada das formas | Escrita das palavras |
| Fundo geral de ativação inespecífico e fundo geral emocional específico | Estabilidade na execução das ações | Observado na realização das tarefas. |

Quadro 2 - Fatores neuropsicológicos, funções e tarefas.

Fonte: Gonzalez-Moreno, Solovieva, Quintanar-Rojas, 2012; Solovieva; Quintanar-Rojas, 2014.

Por fim ocorreram algumas modificações nas entrevistas semi-estruturadas junto a mãe ou responsável, a professora e com as crianças nestas procura-se explorar o surgimento da queixa escolar e qual o sentido e o significado destas para criança, família e escola. Ao final da intervenção além de avaliar mudanças na aprendizagem e desenvolvimento, também terá o caráter devolutivo (Quadro 3). A seguir apresentar-se-á o Quadro 3 com o resumo do processo de avaliação e intervenção por meio de jogos.

| Avaliação Inicial | Intervenção | Avaliação Final |
|--|---|--|
| Entrevista semi-estruturada mãe e/ou responsável professores. | Memória, Cara a Cara, Damas, Jogo de Cartas Dominó, Batalha Naval e outros. | Entrevista semi-estruturada mãe e professora. |
| Sessão Lúdica (contrato, vínculo). | Observações durante os encontros | Sessão Lúdica (fechamento da intervenção) |
| Avaliação Emocional (HTP) | Conversas informais com as professoras, mãe... | Avaliação Emocional (HTP). |
| Avaliação Mediada da leitura, escrita e cálculo e problemas. | | Avaliação Mediada da leitura, escrita e cálculo e problemas. |
| Avaliação Qualitativa de Fatores Neuropsicológicos | | Avaliação Qualitativa de Fatores Neuropsicológicos. |
| Análise do documento: prontuário, boletim de desempenho escolar (notas), cadernos. | | Análise do documento: prontuário, boletim de desempenho escolar (notas), cadernos. |
| Observação na escola | | Observação na escola |

Quadro 3 - Resumo do processo de avaliação e intervenção por meio de jogos.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

6 | DISCUSSÃO

Analisando os resultados das intervenções descritas constata-se que a mediação realizada pelas pesquisadoras, atuando na ZDP dos sujeitos com história de fracasso escolar, promoveu avanços tanto no desenvolvimento das FPS, como no desempenho escolar e nos processos de socialização desses alunos.

Os dados obtidos por meio das observações, realizadas ao longo das intervenções, sugerem que os pressupostos teóricos de Vygotsky (2009) – de que a aprendizagem pode gerar desenvolvimento e de que o ensino só é fecundo se ocorrer na ZDP do aprendiz (iniciando pelo que não está maduro e desencadeando o amadurecimento das FPS) – foram contemplados.

Vygotsky (1995), quando investigou a gênese das FPS, concluiu que as crianças em idade escolar cometiam menor número de erros no cumprimento de uma tarefa, se esse processo fosse mediado por adulto, por meio de signos e ou estímulos externos. Para ele, realizar a mediação é trabalhar na ZDP; implica colaborar e apoiar a criança na realização de tarefas que ela ainda não consegue realizar sozinha.

Constatou-se que a diversificação dos jogos também não comprometeu os resultados obtidos e esta mudança manteve a motivação das crianças ao jogar. Poder-se-ia afirmar que o jogo de regras possibilita interações sociais que se vão modificando

conforme a criança vai aprendendo e se desenvolvendo. A intervenção, por meio do jogo, permitiu às pesquisadoras observar quais habilidades e conhecimentos iam atingindo o NDR e que outras ZDPs estavam sendo desenvolvidas. Para Vygotsky (2009), o que está em determinado momento na ZDP, em outro momento poderá estar no NDR, se houver aprendizagem mediada. É importante que o apoio seja dado em determinadas jogadas e seja retirado em outras, para ir promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O estudo realizado por Nakayama, Boscolo e Gervai (2016) reforça os achados das intervenções realizadas quando indica como se dá o aumento ou melhoramento da atenção, por meio do jogo.

No que tange a avaliação inicial e final construiu-se a lista de palavras e cálculos, realizou-se as análises por juízes e o próximo passo é novamente aplicá-lo na pesquisa intervenção por meio de jogos, acrescentando problemas aritméticos. Salienta-se que não se tem como objetivo criar um instrumento psicométrico, mas apenas uma lista de palavras, cálculos e problemas adequados ao contexto das crianças e que possibilite demonstrar suas dificuldades, suas ZDPs e comparar com os resultados obtidos das mesmas áreas ao final da intervenção.

Na pesquisa constatou-se que o próprio processo de avaliação inicial da criança gerava mudanças no desenvolvimento das FPS, possivelmente por ser mediado. Os pesquisadores perceberam também, que o entendimento das dificuldades apresentadas pela criança tornava-se mais claro, durante os encontros com jogos o que demonstra que a avaliação psicológica é um processo que vai se construindo ao longo da intervenção corroborando com as ideias de Facci, Leonardo e Souza (2019).

Mesmo que não tenha se constatado mudanças nos resultados da pesquisa em decorrência da intervenção ser realizada em diferentes contextos (escola e ambulatório), alguns pontos devem ser ressaltados. A efetivação da intervenção na escola permite aos pesquisadores, por estarem inseridos no local onde a queixa é produzida, a análise mais precisa das diferentes dimensões desta, enquanto que fora deste espaço percebe-se distanciamento do contexto o que pode gerar o risco de responsabilizar a criança e a família pelas dificuldades apresentadas. Distribuindo culpa como Meira (2007) pontua.

Comparando a pesquisa intervenção com os estudos desenvolvidos por Fittipaldi (2007, 2009) constatou-se algumas diferenças. A presente pesquisa foi caracterizada por realizar intervenções individualizadas enquanto a dessa autora foi levada a cabo em grupo, os jogos adotados nesta (memória, cara a cara e damas) não trabalham conceitos científicos a passo que os jogos adotados (JBP, Fuja do prisma) por Fittipaldi (2007, 2009) focam os referidos conceitos. Reconhece-se que o trabalho da autora serviu como escopo para o presente estudo quando indicou que o jogo é um instrumento mediador no desenvolvimento das FPS.

71 CONCLUSÃO

As avaliações e intervenções realizadas junto às crianças com histórico de fracasso escolar, por meio de jogos, com base na psicologia histórico-cultural tem atingido resultados satisfatórios. As crianças desenvolvem as FPS e na maioria das vezes foram aprovadas para a série seguinte o que indica que os jogos e a intervenção em si pode ser um caminho para enfrentar o fracasso escolar.

As mudanças realizadas quanto a avaliação da escrita, leitura e cálculo permitiram a identificação do NDR e da ZDP. Vale ressaltar que a avaliação e intervenção de uma criança com dificuldades em leitura, escrita e cálculo, na psicologia histórico-cultural, não pode reduzir-se apenas a aplicação de instrumentos mediados. Compreende-se que este processo deve levar em consideração o contexto histórico-cultural onde estão inseridas, caso contrário corremos o risco do fracasso escolar ser novamente naturalizado. Para que não ocorra este fato a pesquisa deve aproximar-se mais dos professores para que eles se sintam comprometidos e que também possam realizá-la em parte em suas salas de aulas. Os próximos estudos deverão efetivar o processo de avaliação e intervenção por meio de jogos descrita neste artigo.

REFERÊNCIAS

BEATÓN, Guillermo A. Contribuciones de los cubanos a lo Histórico Cultural. Un debate constituyente. . VI Convención Intercontinental de Psicología – HOMINIS, 6, 2013, Havana, **Anais do VI Convención Intercontinental de Psicología – HOMINIS**, Havana, 2013.

BÔAS, Bruno V. Brasil tem 1,15 milhão de alunos até 14 anos que não sabem ler e escrever. **Valor econômico**, v.20, n.4776. Brasil, p. A2, 2019. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/562247/noticia.html?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 out 2020.

CARDONA M. F. O. & QUINTANAR- ROJAS L. Q., . Effects of neuropsychological intervention in a child with functional deficit programming and control. *In AnaisThe fifth international Luria memorial congress Lurian approach in International psychological science, KnE Life Sciences*, v.4 n.8, 2018, p.660–671. Disponível em <https://doi.org/10.18502/kls.v4i8.3324>

Acesso em 20 mar. 2020.

CARVALHO, Janine. P.; SCHIAVON, Amanda, A.; LUDTKE, Simone T.; MOTTA, Karen P.; SOUZA, Marcos R.S.; PINHEIRO, Sílvia N. S.. Avaliação-intervenção com Jogos para o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. *In XXIX Congresso de Iniciação Científica – CIC 2017, Pelotas, Anais eletrônicos do XXIX Congresso de Iniciação Científica UFPel*, 2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cic/anais-2017/> Acesso em: 5 nov. 2018.

DAMIANI, Magda F.; ROCHEFORT, Renato S.; CASTRO, Rafael F; DARIZ, Marion R.; PINHEIRO, Sílvia S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação-Faculdade de Educação [da] Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas, v. 2, n 45, p. 57-67, 2013. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 06 jun. 2014.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção textos de Psicologia)

FACCI, Marilda G. D.; LEONARDO, Nilza S. T.; SOUZA, Marilene P. R. (Org.) **Avaliação Psicológica e Escolarização: Contribuições da Psicologia Histórico- Cultural**. Edufpi 2019.

FIGUEIREDO, Vera. **WISC III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: Manual/David Wechsler**, 3 ed. Adaptação e Padronização de uma amostra Brasileira, 1 ed.; São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

FITTIPALDI, Claudia B. **Jogar para ensinar – Jogar para aprender: o jogo como recurso pedagógico na construção de conceitos escolares e desenvolvimento de habilidades cognitivas, no Ensino Fundamental**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica da São Paulo, São Paulo.

FITTIPALDI, Claudia B. Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n.42, p. 125-150, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1471/1471.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2010.

GÓES, Maria C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, n.50, p 9-25, abr., 2000.

GONZÁLEZ-MORENO, Claudia X., SOLOVIEVA, Yulia, QUINTANAR-ROJAS, Luis Neuropsicología y psicología histórico-cultural: aportes en el ámbito educativo. **Revista de la Facultad de Medicina**, v. 60 n. 3, p. 1-13. 2012. Disponível em <http://www.bdigital.unal.edu.co/37039/1/38417-170883-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

LEONTIEV, Aléxis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 3 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

LURIA, Alexander. R. **A construção da mente**. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, Alexander. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 3 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 21-37.

LURIA, Alexander. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 3 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.143-189.

MEC, Ministério da Educação; INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**Ideb**) de 2019. Brasília: MEC-INEP, 2020 Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 08 nov 2020.

MEIRA, Marisa E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, Marisa E. M., FACCI, Marilda G. D. (Org.) **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62 .

MOTTA, Karen P.; LUDTKE, Simone T.; SCHIAVON, Amanda A.; CARVALHO, Janine P.; PINHEIRO, Sílvia N. S.. Avaliação Mediada na Psicologia Histórico-Cultural In XXIX Congresso de Iniciação Científica – CIC, 2017, Pelotas, **Anais eletrônicos do XXIX Congresso de Iniciação Científica UFPel**, 2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cic/anais-2017/> Acesso em 8 nov. 2018.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

NAKAYAMA, Antonia M.; BOSCOLO, Dulcineia; GERVAI, Solange; NAVARRO, Lisienne. Mediação da atenção em grupo de apoio educacional. **Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)**. v.16 n.1, 2016. p.708-712. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12205> Acesso em 15 mai. 2018.

PATTO, Maria H S. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria H S. Para ler as entrevistas In: PATTO, Maria H S.(Org.) **A Cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.11-22.

PINHEIRO, Sílvia N. S. **O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?** 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

PINHEIRO, Sílvia N. S.; COUTO, Maria L. O.; CARVALHO, Hudson C. W.; PINHEIRO, Henrique S. Fracasso Escolar: naturalização ou construção histórico-cultural? **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32. n. 1, p. 82-90, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.br/fractal/article/view/5698> Acesso em: 10 ago. 2020.

STEIN, Lílian M. **TED: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

SOLOVIEVA Yulia., QUINTANAR-ROJAS L. Principios y objetivos para la correccion y el desarrollo en la neuropsicología infantil. In H. Patiño e A. López. **Prevención y evaluación en psicología. Aspectos teóricos y metodológicos**, 2014, p.61-74 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276921021_ Acesso em: 10 jun. 2019.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. 1896-1934. **A construção do pensamento e da linguagem/ Lev Semenovitch Vigotsky**. Trad. Paulo Bezerra. 2a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica).

VYGOTSKY, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, Jun. 2008. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES>. Acesso em: 23 mar. 2011.

CAPÍTULO 7

A FAMÍLIA E A ESCOLA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

Data de aceite: 01/06/2021

Ezequiel Martins Ferreira

<http://lattes.cnpq.br/4682398500800654>

RESUMO: A criança, inicialmente, não era ser integrante da família, eram tratadas como adultos em miniaturas. Com o passar do tempo e a influência da igreja, a criança passa a ser vista como um ser angelical, digna de afeto; passando do infanticídio, ao retorno dos cuidados dos pais. É a partir desse conceito que surge a problemática em analisar como é o desenvolvimento da criança dentro da sala de aula, tal como a real participação dos pais nesse processo. Essa produção trata-se de uma revisão bibliográfica e trabalho de campo, no qual a metodologia utilizada foi por meio de observações, assim como dados qualitativos referentes à qualidade da educação por meio da participação familiar. Assim, acredita-se que muitos pais, apenas cumprem as obrigações legais sobre as crianças; como garantir matrícula e permanência na escola, mas são poucos, o que realmente se importam com a formação integral da mesma.

PALAVRAS-CHAVE: Pais. Escola. Educação.

ABSTRACT: The child, initially, was not a member of the family, they were treated as adults in miniatures. With the passage of time and the influence of the church, the child comes to be seen as an angelic being, worthy of affection; passing from infanticide to the return of parental

care. It is from this concept that the problem arises in analyzing how the child develops in the classroom, as well as the real participation of parents in this process. This production is a literature review and field work, in which the methodology used was through observations, as well as qualitative data regarding the quality of education through family participation. Thus, it is believed that many parents only fulfill the legal obligations on their children; how to ensure enrollment and permanence in school, but they are few, which really care about the full training of the same.

KEYWORDS: Parents, School, Education.

1 | INTRODUÇÃO

O projeto se destina a uma maior interação e presença dos pais, e conseqüentemente, da família no ambiente escolar. A importância do projeto se mostra na possibilidade de uma educação mediada pela junção dos saberes da escola e da convivência com os pais para o desenvolvimento melhor de nossas crianças.

A cada década que passa a participação da família com o desenvolvimento intelectual das crianças vai sendo mais e mais “terceirizados”. A presença dos pais quando é solicitado na escola passa ser por motivo de reuniões ou por indisciplina, e não como uma parceria para melhorar o desenvolvimento da criança.

Comumente os pais apenas são chamados na escola para reclamações,

esclarecimentos, ou seja, temos uma política de participação dos pais para resolver “problema” referente aos filhos. Ser convidado ou convocado na escola acaba por ter conotação de “problema”.

Diante desse quadro que afasta os pais cada vez mais da convivência escolar a questão que colocamos é: Como fazer os pais terem uma participação efetiva na vida escolar de seus filhos?

Partindo dessa questão elaboramos um projeto que desfaça essa impressão da escola como espaço para resolver problemas dos filhos apenas, e que se produza num ambiente fecundo para o estreitamento dos laços afetivos e sociais entre os pais, os filhos e os educadores.

2 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Falar sobre educação é algo complexo, e requer dedicação, devido a isso recorreremos aos referenciais teóricos para respaldar a elaboração deste trabalho, que visa abordar o contexto da família e seu envolvimento no processo educacional das crianças.

Assim, a metodologia para construção desta pesquisa é de cunho bibliográfico e exploratório, bem como de análise e discussão de resultados. Para tal, desenvolve-se conceitos para compreender a importância do comportamento dos responsáveis pela criança na escola, focando no desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e psicológico do infante quando não há um real acompanhamento dos responsáveis.

A pesquisa tem como objetivos específicos identificar a parceria dos pais junto à escola; compreender a importância da família para formação integral da criança e apontar problemas evidenciados na sala de aula.

Para Freire (1996) a educação é um dos meios para promover a autonomia do sujeito, sem esquecer que se deve conhecer a ideia reprodutivista das classes dominantes para superá-las.

Cada pensador citado no decorrer da elaboração deste contribui para a educação até os dias atuais, a exemplo disso, Tiba (1996), descreve a importância da família e sua responsabilidade na formação escolar da criança.

No primeiro momento, foi elaborado o percurso histórico da relação criança e família, em seguida o comportamento da família com as crianças referente à escola, e seu comportamento no ambiente escolar, por fim foi realizada pesquisa de campo, onde, o principal fator foi observar a conduta de familiares e alunos, e como essa dinâmica influencia a educação desses discentes.

2.1 Breve percurso histórico da relação criança e família

Antes de expor os apontamentos sobre o tema proposto, que é família e escola, fazer um retrocesso na história, é a forma de abordar as problemáticas sociais a cerca da

família, e como se dava o convívio das crianças no seio familiar.

Ariés (1981) ressalta que no passado o comportamento dos adultos perante as crianças se dava de modo a não discriminar, excluir ou educar, pois as mesmas participavam das rodas de conversas e de jogos sexuais, sem nenhum pudor. Os convívios familiares entre criança, adultos e idosos eram indissociáveis, isso acabava por tornar as crianças em adultos em miniaturas:

Isto ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças: "... no mundo das formulas românticas, até no fim do século XII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido..." (ARIÉS, 1981, p.51).

O sentimento de amor materno não existia na época, a prática de infanticídio¹ era comum, além de ser considerado normal entregar os filhos para outra família cuidar até que chegassem aos sete anos de idade e retornar ao lar, pois a partir dessa idade, já poderia contribuir nos afazeres domésticos, já que "a família era social e não sentimental". (ARIÉS, 1981, p.45-55).

Com o passar do tempo e as transformações sociais surgem, além das medidas para salvar vidas no meio infantil, a preocupação e cuidados com a saúde dos que participam da sociedade.

"No século XIV, devido ao grande movimento da religiosidade cristã, surge à criança mística ou criança anjo; [...] essa imagem da criança associada ao Menino Jesus ou Virgem Maria, causa, consternação², ternura nas pessoas". (OLIVEIRA, 1999, p.22).

Logo, a visão social e familiar referente à criança sofre mudanças significativas neste período, onde estas retornam para o seio da família e passam a ser educadas pelos pais. As relações afetivas entre pais e filhos começam aflorar neste período para outras áreas, e surge nesse momento um sentimento de infância que será constituído por dois momentos, denominados por paparicação e apego, (ARIES, 1986, p.61).

O sentimento de apego e paparicação inicialmente eram atributos às mulheres, com o passar dos tempos, no século XVII, houve um conflito de ideias relacionadas ao cuidado com as crianças e sua educação familiar. De um lado os cuidados e apreciação da estética infantil, a "paparicação" e por outro lado surgem manifestações excludentes a esse respeito.

Para Montaigne (1994) a criança deveria ser separada dos adultos para melhor educá-la dentro de costumes, disciplina de uma visão racional. ARIÉS cita, em suas referências, a hostilidade de Montaigne com um novo comportamento adotado:

1 Infanticídio: a expressão infanticídio, do latim *infanticidium* sempre teve no decorrer da história, o significado de morte de crianças, especialmente no recém-nascido. Antigamente referia-se a matança indiscriminada de criança no primeiro ano de vida, mas para o Direito Brasileiro moderno esse crime somente configura-se a mulher cometer o crime estava sobre a influência do estado puerperal, é e, logo após o parto ou mesmo depois de alguns dias.

2 Consternação: Etm: do latim: *constenatio.onis*: ação ou efeito de consternar tristeza imensa e profunda, ausência de vigor, sem animo, ação de se comover ou de se perturbar.

[...] Não posso conceber essa paixão que faz com as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não tem ainda movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permitir de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente. (MONTAIGNE, apud ARIES, 1986, p. 159).

Assim, dentro deste contexto moral, que a educação das crianças foi inspirada por meio de um posicionamento de moralistas e educadores, principalmente com o surgimento da família nuclear, o modelo de família conservadora símbolo de continuidade parental e patriarcal, fato que marca as transformações das relações entre pais e filhos.

2.2 O comportamento da família com as crianças referente à escola

Após o breve percurso histórico referente ao comportamento das famílias perante as crianças, nota-se, que, no transcorrer dos tempos houve uma significativa transformação social. A criança passa ser vista como um ser integrante da família, dotada de valores e sentimentos e não mais como um “bichinho de estimação ou adulto em miniatura”, passando do infanticídio a paparicação, ou seja, meu pequeno reizinho.

Para Ferrari (2010) a educação é uma aventura com mais de 2500 anos, a cada década que passa, a história da educação é reescrita, entre altos e baixos, escolas Tradicionais, Militares, e Escola Nova, chegando à atualidade nas escolas contemporâneas.

A princípio a educação era laica³, informal e não existiam escolas formais, como se conhece atualmente. Os primeiros ensinamentos eram passados de pais para filhos e pessoas do convívio social.

Somente em 1549 é fundada a primeira escola do Brasil, em Salvador, por um grupo de Jesuítas. Em 1554 a segunda escola na cidade de São Paulo, data esta, que marca o surgimento da cidade. Entretanto, ensinavam apenas ler, escrever, matemática e doutrinas católicas (FUJITA, 2008).

Desde os primórdios da fundação idealista do ato de educar, fica evidente a exclusão social no meio educacional, onde mulheres, negros e pobres recebem uma educação medíocre e superficial, ficando a cargo dos menos favorecidos os subempregos e empregos com menores salários, decorrentes da má escolarização.

No Brasil, a constatação de que é nos meios populares onde estão concentrados os mais elevados índices de analfabetismos, reprovação, evasão entre outros problemas escolares, deu origem a inúmeras pesquisas voltadas para a compreensão do fracasso escolar, nesses meios, especialmente no ensino fundamental. (ZAGO, et al.:2000. p.19).

Para compreender a relação entre família e escola, devemos primeiramente, apontar os conceitos referentes a estes dois temas. Família é unidade básica da sociedade formada por indivíduos com ancestrais em comum, ou ligados por laços afetivos (ZAGO, 2000.p. 20).

³ Educação Laica: baseado no laicismo e um tipo de educação elementar que se caracteriza por ser um ensino desvinculado da educação religiosa, sem religião. Neste caso, a educação é responsabilidade do Estado.

A família representa um grupo social primário, que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições. É um grupo de pessoas, ou grupos domésticos ligados por descendência, a partir de um ancestral comum, matrimônio ou adoção.

Nesse sentido o termo confunde-se com clã. Dentro de uma família existe sempre algum grau de parentesco. Membros de uma família costumam compartilhar do mesmo sobrenome, herdado dos ascendentes diretos. A família é unida por múltiplos laços capazes de manter os membros moralmente, materialmente e reciprocamente durante uma vida e durante as gerações. (Revista Igualdade XLII - Temática: Medidas Sócio-educativas em Meio Aberto - Volume I.p.45. 2000)

O termo escola deriva do latim *schola* e refere-se ao estabelecimento onde se dá qualquer gênero de instrução. Também, permite fazer alusão ao ensino que se dá ou que se recebe, ou ainda, ao conjunto do corpo docente e discente de um mesmo estabelecimento escolar, ao método, ao estilo peculiar de cada professor.

Atualmente as escolas dividem-se entre, públicas e privadas. A primeira é responsabilidade do Estado, e são gratuitas, ao passo que as escolas privadas são administradas por particulares ou empresas, que cobram uma quota pelos serviços educativos prestados (DAMTOM, 2009).

O Estado deve garantir a educação do seu povo. Posto isto, a sua função consiste em inspecionar e supervisionar as escolas para que funcionem corretamente e ofereçam um serviço educativo de qualidade à sua comunidade escolar.

Neste sentido, família e escola são indissociáveis. Até meados do século XIX, a estrutura de família nuclear⁴ era evidente, e as escolas seguiam os modelos tradicionais. Com o passar do tempo e as transformações da sociedade, muda-se a estrutura do modelo da família e, conseqüentemente, da escola (DAMTOM, 2009).

Ora, a educação familiar vai se perdendo a cada ano, bons hábitos, respeito ao próximo, higiene e preceitos religiosos, que antes era dever da família para com os filhos, agora passa ser cobrado das instituições de ensino.

Nas famílias tradicionais, o pai era responsável pelo sustento familiar e também pela segurança, enquanto a mãe cuidava dos afazeres domésticos e das crianças. Esses costumes com o passar dos tempos eram reproduzidos de geração e geração, até que ocorre uma ruptura social; a mulher ganha espaço na sociedade e assume dupla jornada de trabalho. E assim, a responsabilidade sob a educação das crianças fica a cargo da escola.

Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores só será confrontado no processo de socialização secundário, isto é, através da escolarização e profissionalização, principalmente na

4 Família Nuclear: etimologia : Latim *famulus* : que serve, lugar em função de. Latim *faama* = casa. Latim *famulo* = do verbo *facere*, a indicar *que faz, que serve*. família nuclear é composta por : pai mãe e filho.

adolescência. (VALADÃO; SANTOS apud SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, p. 3).

A falta de “tempo”, para o convívio familiar, e as preocupações com as obrigações escolares, deixa de ser rotina. As crianças passam a ficar a maior parte do tempo sob cuidados de babás, assistindo TVs ou utilizando equipamentos eletrônicos.

Desta forma, a ligação entre escola e família também se distanciou, após tantas transformações sociais e tecnológicas. A presença da família na escola passa a ser vista de modo à repressão ao aluno, e não como uma ação participativa. Portanto:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária (ECA, 2004, p.11).

Sendo assim, a relação, professor-aluno, aluno-professor e professor- família passa por momentos conturbados. É possível evidenciar momentos de agressividade em sala de aula, muitas vezes, isso é um reflexo dos acontecimentos domésticos. Escolas privadas ou públicas, ambas passam por momentos atribulados, seja pela ausência dos pais nas instituições de ensino, ou, pela violência crescente na sociedade. O papel socializador da família começa a ganhar espaço maior na escola, e não em casa.

A partir desse princípio, de que a escola deva ser um ambiente cada vez mais presente na vida das crianças do que, a própria presença dos pais, os órgãos competentes e o Estado, passam a interferir na educação, para promover uma educação integral e de qualidade:

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempo e espaços diversos e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a quem pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo. (Parecer CNE/CEB N°7/2010).

Assim, a partir do momento em que foi promulgada a LEI N° 9.394/96 da LDB, além de respaldar o direito à educação para jovens e adultos, fica claro a importância em promover a participação da sociedade e envolver a família nesse processo, da busca pelo conhecimento.

A educação deve ser vista como um direito social, com a participação de todos, família, escola e sociedade. No Brasil, constituem-se importantes instrumentos normativos relativo à educação, além da própria Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988 e da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) LDB e a Lei nº 10.172/2001(Plano Nacional de Educação para 2001-2010) PNE.

Mesmo com a contribuição do Estado e da Lei para assegurar direito a: educação, saúde, lazer, e cuidados da família para as crianças, esses “direitos” são violados o tempo todo, começando em casa.

Os pais substituem carinho e ensinamentos por dinheiro e brinquedos, esquecendo que atenção e participação da vida dessas crianças seriam mais proveitosas, e ao chegar à fase escolar, a cobrança das crianças por carinho e atenção, são cobrados dos professores.

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. (FREIRE, 1996. p.112-113).

A cada década que passa, a participação da família com o desenvolvimento intelectual das crianças vai sendo mais e mais “terceirizados”. A presença dos pais quando é solicitado na escola passa ser por motivo de reuniões ou por indisciplina, e não como uma parceria para melhorar o desenvolvimento da criança. “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. Já dizia Paulo Freire. (FREIRE, p.112-113.1996):

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam. (TIBA, 1996, p. 111).

Portanto, precisa-se deixar de lado os hábitos da não participação, pois educar é complexo e requer tempo, dedicação. E é essa dedicação o elemento que falta da parceria família e escola na atualidade.

2.3 A criança no ambiente escolar

A mulher assume cada vez mais atividades fora do lar, assim é comum as crianças irem mais cedo para a escola. Os pais diante do fato de que a mãe precisa recomeçar a trabalhar, podem optar por deixar seu filho em um Berçário (Pré-Escola), deixar com familiares ou contratar uma babá. A escolha deve ser feita com maturidade, os pais são os responsáveis pela criança e devem estar seguros de sua decisão. (ROCHEX, 1995):

É o reconhecimento, de cada um – pai e filho -, de que a história do outro é legítima, sem que seja a sua, que torna possível este fenômeno de tríplice autorização e permite que, por meio dos filhos, a história da família prossiga sem se repetir, e que isto ocorra sem práticas nem conflitos graves e insuperáveis. (ROCHEX, 1995.p.261 tradução nossa).

A adaptação da criança está na dependência da orientação da educadora, que deverá conhecer suas necessidades básicas, suas características evolutivas e ter informações quanto aos aspectos de saúde, higiene e nutrição infantil, todas estas informações devem ser passadas pelos pais em entrevista prévia com a direção.

Sendo assim, a socialização da criança desenvolve-se harmoniosamente adquirindo superioridade sob o ponto de vista da independência, confiança em si, adaptabilidade e rendimento intelectual. As crianças são ávidas para explorar, experimentar, colecionar, perguntar aprender depressa e desejam exibir suas habilidades, todos esses acontecimentos

ocorrem na escola (ROCHEX, 1995).

Partindo deste princípio, de que a criança possui níveis de maturidade do desenvolvimento cognitivo e que, a escola deve pensar em uma educação integral, para a vida, nós reportamos aos princípios de Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno. Para a autora o potencial de aprender está em casa um de nós:

Segundo seus seguidores, a evolução mental da criança acompanha o crescimento biológico e pode ser identificada em fases definidas, cada uma mais adequada a determinados tipos de conteúdo e aprendizado. Maria Montessori acreditava que nem a educação nem a vida deveriam se limitar às conquistas materiais. (MONTESSORI, et al, 2010,p.65).

A criança deve ter seu tempo de “aprender” respeitado, pois a maturidade intelectual dos sujeitos não é uniforme, tampouco padronizada. Assim como é complexo o ato de aprender, também há complexidade em ensinar. Ensinar requer dedicação, entusiasmo, competência, habilidade e sobre tudo respeito. “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.” como atesta o teórico (FREIRE, 1996, p.47).

Porquanto, o desenvolvimento da criança deve ser acompanhado principalmente pelos pais, pois a escola é apenas um suporte facilitador para todo o processo. É na escola que a criança passa ter noções de direitos e deveres a nível social.

A educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa como ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNIO, 2010, p.22)

Por fim, compreende-se a necessidade em conhecer diferentes teóricos da Educação, e assimilar a complexa relação, entre criança, escola e sociedade, desde sua socialização primária em casa, até o contato com o mundo externo, sobre tudo na escola, local esse que os alunos passam a interagir, trabalhar de forma coletiva e obter conhecimento nesse processo complexo do ato de aprender e ensinar.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto enfoca os conflitos na escola e o comportamento dos pais nesse processo de interação entre criança, escola e apoio familiar. Atualmente é possível perceber nas salas de aula falta de interesse em assistir aulas metódicas e monótonas. Por mais que o professor se esforce em obter a atenção dos alunos, essa tarefa continua cada dia mais difícil.

A ludicidade é um dos meios que favorecem a aprendizagem das crianças, conforme afirmativa descrita por Donizete (2010) em uma revista eletrônica de um programa de Pós Graduação referente à Educação:

Esta fascinação do homem pelo lúdico o acompanha desde as origens da

Civilização. Sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou mais propriamente, para sua educação, ultrapassa os limites da Modernidade. [...] Contudo, é a partir da consideração do 'sentimento de infância' que se concretiza por volta do século XVIII, que o lúdico é efetivamente associado à educação da criança pequena. Tomado como comportamento natural da criança, os jogos e as brincadeiras aos poucos entram nas instituições de educação infantil (DONIZETE, 2010).

Contudo infere-se, que, durante a formação acadêmica é difundida a importância da ludicidade na educação, e também a participação ativa da família nesse processo, porém, o que foi evidenciado durante este trabalho é totalmente o oposto.

Os pais apenas cumprem as obrigações legais sobre as crianças; como garantir matrícula e permanência na escola, mas são poucos, os que realmente se importam com a formação integral da criança. Sendo assim, a escola torna-se um depósito de crianças, e fica sob responsabilidade do professor a educação moral e intelectual.

Obviamente há exceções, apesar da falta de tempo e de recursos financeiros para melhor acompanhamento da educação dos filhos, há pais que se desdobram para fazer com que as crianças se sobressaiam na formação intelectual, cultural, por meios de teatros gratuitos, ofertados na cidade, em eventos festivos, dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. (trad. Dora Flaksman) 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente/Ministério da Educação**, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos humanos**. Brasília: Secretaria especial dos Direitos Humanos/ MEC, 2003.

DAMTOM G. P. Silva **Revista Igualdade XLII** - Temática: Medidas Socioeducativas em Meio Aberto - Volume I, 2009. Acessado em 20/10/2015 em: <http://www2.mp.pr.gov.br/cpca/telas/ca_igualdade_38_11_3.php>.

DONIZETE, Fernando Alves, et al: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 2, nov. 2010. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/100/90>. Acesso em 20/10/2015 às 16h e 10 m.

FERRARI, Márcio. Nova Escola. Ed. Especial: **Grandes Pensadores**. p.6.2010.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia: **Saberes necessários à prática educativa**, São Paulo; Paz e Terra, 1996.

FUJITA, Luiz: **revista mundo estranho-7/2008**.

http://www.cepetin.com.br/pdf/a_historia_da_infancia.pdf. acesso em 20/10/2015 às 13h e 12 minutos.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTAGNE, M. **Da afeição dos pais pelos filhos.** In: *Ensaíos.* São Paulo: Abril Cultural, 1994.

OLIVEIRA, M. C. S. Trinta anos de pós-graduação em Educação: **Ensaíos Dissertações e Teses.** Piracicaba: UNIMEP, 1999.

ROCHEX, J-Y.(1995). **Le sens de L' expérience scolaire: entre activité et subjectivité.**Paris, PUF.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional.** *Revista Ibero americana de Educación.* n. 44/47, p. 1-8, 10 jan. 2008.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa.** - 1ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

ZAGO, Nadir. et al: **Família e escola.**p.19.2000.

QUANDO O JOVEM SILENCIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL JUNTO A ADOLESCENTES CONTEMPORÂNEOS

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 10/03/2021

Amanda Farias Teski de Oliveira

Pós-graduada em Metodologia do ensino de inglês como língua estrangeira, pós-graduada em psicanálise clínica e intervenção clínica
Rio de Janeiro/RJ
<http://lattes.cnpq.br/4624942496923529>

Táise Maria Marchiori Soares

Mestre em Teorias do Texto e do Discurso pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PortoAlegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7683979443668237>

RESUMO: O presente artigo se propõe a refletir na dinâmica comportamental de jovens contemporâneos, com idades entre 15 e 18 anos, a partir de uma perspectiva que os visualiza em movimentos de silenciamentos e fala, em espaços presenciais e remotos de convivência e de aprendizado. Deseja-se, com isso, levantar as possíveis razões que os levam a desejarem abrir mão do direito à expressão e das trocas com seus pares, sobretudo em ambientes escolares, enquanto um comportamento no sentido oposto se dá em mídias sociais, nas quais parecem desejar uma exposição ao olhar do outro. O aporte teórico para embasar a reflexão baseia-se nas considerações de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault sobre o sujeito, discurso e o outro, além das considerações de Vigostki sobre o aspecto social do aprendizado e da constituição

humana. Por outro lado, buscou-se oferecer uma abordagem das questões biológicas, psíquicas e emocionais inerentes à adolescência, que levassem a uma compreensão maior de como essa fase entre o fim da infância e a transição para a vida adulta pode afetar as questões comportamentais. Abre-se, então, a discussão na direção de uma proposta de intervenção, ancorada em dinâmicas de escuta e atividades lúcidas, para promoção de um trabalho multidisciplinar, no qual os profissionais de apoio envolvidos teriam função de mediadores. Nesta perspectiva, o jovem seria protagonista, através da troca de experiências, narrativas, impressões e dinâmicas nos espaços de intervenção psicossociais, tendo a oportunidade de se perceberem no outro, passando assim a encontrar, na escuta, possibilidade de resolução para seus próprios conflitos, fortalecimento de laços e constituição da sua subjetividade e do seu crescimento.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso, Intervenção psicossocial, Adolescentes.

WHEN TEENAGERS REMAIN SILENT: A PROPOSAL FOR PSYCHOSOCIAL INTERVENTION WITH CONTEMPORARY ADOLESCENTS

ABSTRACT: This article aims to reflect on the behavioral dynamics of contemporary adolescents with ages between 15 and 18, from a perspective that visualizes them in movements of silence and speech, both in face-to-face and remote spaces of coexistence and learning. Therefore, it is our goal to raise the possible reasons that lead them to wish to give up the right to expression and

other exchanges with their peers, especially in school environments, while a different behavior takes place on social media, in which they seem to desire an exposure to others' gaze. The theoretical contribution that supports this reflection is based on the considerations of Mikhail Bakhtin and Michel Foucault about subject, discourse and the other, in addition to Vygostky's considerations on the social aspect of learning and the human constitution. We also sought an approach to biological, psychological, and emotional issues inherent to adolescence, that would lead to a greater understanding of how this phase between the end of childhood and the transition to adulthood can affect behavioral issues. The present discussion opens towards an intervention proposal, anchored in peer listening dynamics and recreational activities, to put a multidisciplinary work into practice, in which the support professionals involved would have the role of mediators. In this perspective, the adolescents that participate of such activities would be the key players, through the exchange of experiences, narratives, thoughts, and dynamics in psychosocial intervention spaces, having the opportunity to perceive themselves in the other, thus finding in the listening practice the possibility of resolution for their own conflicts, strengthening ties and constitution of their subjectivity and growth.

KEYWORDS: Discourse analysis, Psychosocial intervention, Adolescents.

1 | INTRODUÇÃO

Entre vozes e silêncios, entre possibilidades e perigos, eis que adentrar a malha discursiva reveste-se de nuances muitas vezes não percebidas ao primeiro olhar. Como que pressentindo que tomar a palavra não seja algo assim tão inócuo, o sujeito se questiona se há possibilidades de não se dizer, e ao fazê-lo, retoma para si as atenções exteriores. Afinal, como já advertia La Fontaine, *a excessiva atenção que se presta ao perigo faz que muitas vezes nele se caia*.

O presente projeto visa à apresentação de uma proposta de abordagem com duplo viés: discursivo, por um lado, vislumbrado as dinâmicas de inserção e de exclusão no discurso, de constituição da subjetividade e do valor das trocas no crescimento e aprendizado; e psicossocial, de outro lado, investigando o papel do outro no olhar sobre si mesmo e sobre o outro; busca-se, através dessa dupla perspectiva, refletir sobre o modo como jovens de maneira geral em especial aqueles com idades entre 15 e 18 anos, conciliam movimentos de silenciamento e fala em espaços discursivos contemporâneos. A abordagem parte da forma como os mesmos se colocam nas redes sociais, principalmente na sua relação com o outro e com a imagem que projeta de si mesmo para o outro, e nas salas de aula, sejam presenciais ou remotas, onde se evidencia comportamento de auto-exclusão, aparentemente em um movimento contrário à busca pelo poder do qual a palavra se reveste. Em ambientes educativos presenciais, tal comportamento se apresenta na recusa em se manifestar verbalmente durante as interpelações de sala de aula, e pelo uso de roupas que tem a função de esconder o corpo e até mesmo o rosto. Já durante as aulas remotas durante a pandemia, esse comportamento manifesta-se pelas câmeras e microfones fechados, na recusa à interação com professores e com colegas de turma.

O assunto se reveste de relevância na medida em que buscamos uma compreensão das razões pelas quais esses sujeitos parecem se excluírem de um local privilegiado e exclusivo, ou seja, recusando-se aos movimentos de interação e troca com o outro. Além disso, buscou-se compreender se tal dinâmica implica prejuízos aos estudantes, na medida em que estes abrem mão de momentos de troca e de interação que se fazem de especial significância no processo de aprendizagem. Por fim, também se torna relevante à medida em que, ao identificar-se esse fenômeno e suas causas, será mais clara uma possível intervenção no sentido de mitigar essas possíveis perdas.

Inicialmente, buscaram-se subsídios nas páginas de Michel Foucault, e em Bakhtin, pois os dois teóricos oferecem visões acerca da realidade discursiva que instituem o sujeito e seus movimentos como parte do discurso, com conceitos de signo ideológico, exclusões e do outro discursivo como condição da subjetividade. Essa reflexão é muito importante para compreender os mecanismos que estão em jogo de silenciamentos a nesta proposta, uma vez que se instauram no terreno do discurso, e da aprendizagem, nos quais a relação com o outro desempenham papel fundamental. Em seguida, busca-se compreender como se dão os processos psicossociais de adequação do jovem à sociedade, para embasar o que se poderiam chamar de causas para o fenômeno em foco. Alguns pontos levantados por Piaget auxiliam a enquadrar a questão no âmbito escolar, já que é o palco onde os sujeitos da presente problemática se expressam, assim como contribuições de Vigostki para tratar das relações entre os jovens, o aprendizado e a interação, auxiliando a reflexão sobre o papel que cada um desses fatores desempenha nos movimentos de exclusão discursiva. Enfim, essa abordagem se explica na medida em que o outro é visto como peça indispensável de todo o processo dialógico, nas teorias tanto de Vigotski como de Bakhtin

Por último, apresenta-se uma proposta de mediação, fundada nos pressupostos acima, cuja base é a escuta de seus pares. Se é no outro e pelo outro que o sujeito enuncia e se coloca no discurso, se é através das interações e das trocas que os adolescentes aprendem, e é justamente dessa troca que se está abrindo mão no movimento de auto exclusão de fala, a proposta aqui é a de justamente resgatar o lugar da escuta do outro, como possibilidade de reinclusão do sujeito no seu próprio discurso, e na sua relação com a construção do seu aprendizado e do relacionamento com seus pares.

2 | ENTRE O SILÊNCIO E A FALA: QUEM ESTÁ COM A PALAVRA, AFINAL?

A palavra é uma instância de poder. Quanto mais se olha de perto para os fatos que nos rodeiam, sejam eles simbólicos ou não, mais se percebe o quanto a tomada da palavra reveste-se de um caráter de ação no mundo, a começar pelo ato inaugural bíblico, *Fiat Lux*, pelo qual o Verbo criador dá início à luz e, a partir daí, a todo o mundo como conhecemos. Incontáveis vezes encontra-se, em momentos mais cruciais, a ação no mundo instaurada pelo dizer da palavra: é o “sim” no altar que muda o status civil de

duas pessoas, cujo compromisso precisa ser enunciado em voz alta para uma plateia; é a ordem dada aos soldados pelos generais que dá início a embates sangrentos; é também pela palavra que toda a educação se constrói. A palavra é tão imbuída de valor, que as sobreposições culturais e as relações de prestígio que os países têm uns sobre os outros se mostram mais visivelmente pela predominância das línguas umas sobre as outras: se, em dado momento, o latim foi a língua franca e de prestígio, em outro momento o francês, ou o inglês, não é por outra razão que pelo fato de haver uma grande porção de poder percebida no mundo exercida pelos seus falantes, seja tal poder revestido de caráter econômico, bélico ou cultural. Afinal, nas palavras do pensador Foucault (1996, p.10) “*o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta ou oculta o desejo, nem aquilo que traduz os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar*”.

Engana-se quem pensa que a modernidade digital mudou essa verdade: o mundo atual, cheio de tecnologias digitais e suas peculiaridades apenas deu à palavra e ao discurso um novo palco – o espaço virtual. Mais ainda, um espaço onde as trocas se dão através das palavras e dos discursos em movimento. Talvez tenha ampliado o poder de disseminação da palavra, uma vez que se alargaram as possibilidades, as fronteiras. Inaugura-se, através do digital, da internet, uma liberdade antes nunca vista, onde todos querem ser vistos e ouvidos, sem a necessidade de contratos, permissões ou maiores apresentações.

É preciso, contudo, estar com olhos abertos a mais uma realidade que se impõe quando se trata de poder instaurado pela palavra: tal poder anda de mãos dadas com uma dinâmica que será chamada aqui, de duplo movimento discursivo no qual entram em jogo silêncio e a fala. O jogo ao qual se faz referência, e que coloca em relação os movimentos discursivos de exclusão e exposição do sujeito se evidenciam de forma muito atual e marcante no novo palco discursivo da internet, dos espaços digitais, em que certos grupos populacionais parecem cada vez mais afastados do desejo de tomar a palavra, enquanto outros grupos se tornam cada vez mais engajados, justamente por se identificarem com a pertença a instâncias discursivas antes vistas como restritas. Se, por um lado, há um grupo muito grande de pessoas que não têm acesso à educação formal de qualidade, muitas vezes beirando o analfabetismo, por outro lado há um número restrito de pessoas que, além de terem acesso à educação, possuem condições de participação em espaços de fala como grupos de debates, *youtube*, blogs, redes sociais, e salas de aula remotas. Contudo, no cenário atual, os dois grupos podem ser detentores do poder da palavra. A internet trouxe, com devidas proporções, a abertura a fala e ao diálogo antes pertencente apenas aos grupos de elite. Antes, o primeiro grupo era excluído dos principais debates, das discussões, não podendo dar opinião, tendo sido privado do direito de existir enquanto subjetividade pensante, não porque não quisesse participar, nem porque não tivesse o que dizer, mas justamente porque, privado das condições de autoria, sua fala não podia ser

levada em consideração.

Ora, como conciliar, então, esse movimento em que alunos abrem mão e se excluem voluntariamente da sua posição e lugar exclusivos, para se tornarem invisíveis e inaudíveis? Nesse jogo, faze-se nossas as palavras de Michel Foucault, A Ordem do Discurso, em seu célebre questionamento-provocação: “*O que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde está, afinal, o perigo*” (Foucault, 2010, página 8).

Foucault traz preciosos subsídios para refletir na presente questão, uma vez que na sua perspectiva, o saber, o poder, a verdade, o sujeito e a realidade são constituídos no discurso. O autor sinaliza mecanismos na sociedade que regulam manifestações de poder, relacionadas à palavra. Assim, Foucault (2010, pág. 9) nos fala sobre um sistema de exclusão de enunciados, em que existem sujeitos que controlam o que é dito e como é dito, em um sistema de interdições: a) o tabu do objeto; b) o ritual da circunstância e c) o direito privilegiado e exclusivo de quem fala. O autor ainda traz uma consideração que se faz bastante relevante para a presente reflexão: “*por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua relação como desejo e com o poder*” (pág. 10).

Se essa reflexão for transposta para as instâncias discursivas de sala de aula, seja ela presencial ou remota, iremos verificar que as três instâncias estão presentes: o professor tem o direito de selecionar os textos que sejam adequados e compatíveis ao conteúdo desenvolvido, até mesmo ao *ethos* da escola (tabu do objeto); os tipos de falas, acolhimentos, avisos, interpelação, testes são selecionados de acordo com o tipo de linguagem e adequação às faixas etárias (ritual da circunstância) ; autorizações de quem tem o direito a falar, em determinados momentos, como quando o professor explica e os alunos ouvem, momentos em que os alunos é que expõem seus trabalhos, ou respostas orais e leituras orais de textos, momentos de avisos e falas de membros da direção (direito privilegiado ou exclusivo de quem fala).

Assim, interessa-nos particularmente este último mecanismo, em que os jovens em foco no presente estudo, quando possuem o direito privilegiado de se colocar no discurso, conferido pelo professor, parecem preferir abdicar do seu direito privilegiado em momentos que estes são interpelados, ou instados a participar, mas escolhem o silenciamento. Na sala de aula remota, em que, muitas vezes, os alunos participam através dos seus aparelhos conectados à internet, basta clicar na câmera e esta desliga-se rapidamente, o mesmo acontecendo com o microfone.

Mesmo que tal exclusão seja voluntária, não deixa de ser importante. A bem da verdade, a razão pela qual a problemática acima se faz particularmente relevante para o presente estudo encontra-se no justamente no caráter voluntário dessa exclusão no âmbito educacional e social.

Trata-se de questionar quais as razões que levam jovens estudantes em idades

entre 15 e 18 anos, com boa articulação na sua língua materna, bom acesso a tecnologias digitais a abrirem mão se se expressarem durante as aulas quando instados a participarem. Ressalta-se que o momento histórico em que o presente artigo investiga essa questão é de suma relevância, já que se trata de momento singular em que o mundo inteiro é assolado pela pandemia de Covid-19.

Não se pode esquecer de quão importante o fator social das trocas é para a construção da identidade, para a construção das habilidades, dos saberes, e das práticas relacionadas as questões de ensino-aprendizagem. A própria construção da subjetividade está na interrelação com os adultos e com os colegas. Segundo o pensamento bakhtiniano da constituição do sujeito, de caráter dialógico, visto que, segundo Bakhtin, para ser sujeito, é necessário haver um outro que o constitua, não existe a possibilidade de haver um “eu” sem um “outro”, para o autor. Dessa forma, percebemos que o eixo da subjetividade se desloca para se centrar não mais no “eu”, mas agora centra-se no “outro”. Chega-se, então, ao ponto chave que norteia nossa busca por respostas: o homem não pode, portanto, ser pensado fora de suas relações sociais, uma vez que é nas relações com outros sujeitos que se constitui enquanto tal.

Agora, já se pode avançar para o ponto em que Bakhtin, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1988), publicado na Rússia em 1929, expressa a relação entre o psiquismo humano e o exterior, afirmando que o psiquismo humano, como produto social, situa-se no signo ideológico, pois este está na ligação entre o organismo e o mundo exterior. Esse ponto de vista trazido por Bakhtin é de central importância para nosso questionamento, visto que estamos tratando de sujeitos que podem se expressar através dos signos linguísticos, até mesmo nos novos espaços virtuais, mas que abrem mão de fazê-lo. Seria por excesso de preocupação com o olhar do outro, justamente desse outro que está sempre lá e que constitui a própria condição subjetiva?

Cabe lembrar que, nos dias atuais, os jovens de maneira mais forte e atuante estão presentes nas redes sociais, novo local de produção e circulação de discursos. Nessas instâncias, a presença do outro enquanto condição é visível, e alcança dimensão mensurável pelo número de likes, comentários, inscrições, “curtidas” e “descurtidas”. Mede-se a importância do que é postado, dito, compartilhado pela reação do outro. Mesmo que, para ganhar aprovação quantitativa, tenha-se que mostrar uma face que nem sempre condiz com a verdade: enquanto sujeitos atravessados pelo desejo de aceitação e pelas ideologias que os interpelam à palavra, mostram uma face ideal, uma narrativa de si mesmos, exterior e construída a cada postagem, comentário, tweet, e até mesmo pelo perfil de visitas aos sites.

Porém, abre-se um ponto de questionamento desse duplo movimento: por um lado, nas redes sociais, os jovens postam conteúdos das suas narrativas pessoais de vida, e aguardam ansiosamente pela reação do outro, que é quase instantânea, por outro lado, nos espaços escolares presenciais e remotos, esse olhar do outro parece perturbador, visto

que, de acordo com a nossa problemática inicial, existe um esforço em não aparecer, não ser instado a participar, não tomar a palavra, não responder. Ao contrário do que se poderia pensar, não se está negando a existência nem a importância do outro nesse movimento. Ao contrário, o outro é tão importante e tão onipresente, que sua percepção do sujeito-jovem pode feri-lo, causa-lhe tamanha ansiedade que é preferível ignorá-la em um movimento de retorno a si mesmo.

Por outro lado, há que se ter em mente que a linguagem, em toda sua importância como instrumento social, é analisada por linguistas e psicólogos, que a entendem como um precioso aparato das relações sociais, responsável pelo fortalecimento psicológico das relações humanas. Tal função vista como essencial serve de mediação entre o sujeito e o meio, bem como, atua como fator psicológico primordial evolutivo.

A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Quando o estudo da linguagem se baseava na análise em elementos, também esta função foi dissociada da função intelectual da fala. Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a interrelação de sua estrutura e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 6).

Essa questão toma forma em *O autor e a personagem da atividade estética* (2003), escrito entre 1920 e 1923, em que o autor desenvolve sua perspectiva sobre como criamos a imagem sobre nós mesmos para os outros, além da imagem dos outros. Bakhtin considerou três instâncias do “eu”: o “eu-para-mim”, o “eu-para-o-outro” e o “outro-para-mim”. Assim, trata-se de um olhar inacabado, cuja existência depende do olhar que o outro tem dele. Nas palavras de Freitas (2013, p.191), “*essa tríade sintetiza uma perspectiva que pode ser aplicada para a compreensão da produção da subjetividade: um eu que se constitui a partir do outro mas na interação e não na fusão com o outro*”.

Percebe-se, a partir dessa linha de pensamento, como a alteridade tem papel central nas formas como os sujeitos-jovens se mostram nas redes sociais, tendo em vista a forma como o outro vai vê-lo. Da mesma maneira, a alteridade também determina a forma de se mostrar-esconder no âmbito escolar, já que, neste, o outro parece ser indesejável, mas de cuja onipresença não se possa escapar.

Enfrentar o fato de que ser visto e ouvido pelo outro é constitutivo da sua própria individualidade parece se constituir um desafio para os jovens contemporâneos, principalmente se considerarmos o que Vigotski traz sobre o assunto, ao tratar da dialética da relação do ser com o outro, do mundo e de si mesmo em *Imaginação e Criação na Infância* (2010, pág. 40):

Se a vida ao redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos. (2010, p. 40)

Desta forma, para o autor, não se pode falar em construção da concepção de mundo e de si próprio sem cogitar a coletividade, os costumes, informações, valores e objetos presentes e disponibilizados por cada sociedade. Por isso, resta questionar, então, como está sendo constituída a subjetividade dos adolescentes contemporâneos que se excluem da troca e do olhar do outro. De que ordem seriam as perdas, os prejuízos de tal ausência auto imposta do sujeito? E por fim, que tipo de intervenção poderia ser proposta para mitigar essas perdas? Na tentativa de responder a essas questões, vamos prosseguir com o olhar cuidados sobre os processos peculiares da adolescência e como tal ausência poderia afetar os jovens.

3 I ADOLESCÊNCIA E SEUS PROCESSOS

Sabe-se que processos biológicos e psicossociais ocorrem na fase da adolescência. Nessa etapa da vida, o sujeito passa por diversas modificações, principalmente as de ordem biológicas que são marcantes, sobretudo no que diz respeito às mudanças corporais e fisiológicas, que influenciam as mudanças psíquicas e, por conseguinte seu comportamento social. Todas essas modificações servirão para a formação de sua identidade, passando gradativamente para a fase adulta. Este é, portanto, o momento de ressignificação de seu caráter. Para KNOBEL (1981, p. 31) *“o esquema corporal é uma resultante intrapsíquica da realidade do sujeito, ou seja, é a representação mental que o sujeito tem de seu próprio corpo como consequência de suas experiências em contínua evolução.”*

Uma vez que o objeto deste trabalho é lançar um olhar para o fenômeno que ocorre com os adolescentes, sobretudo no contexto escolar, vale destacar os comportamentos típicos apresentados no contexto presencial, que emergiram também no ambiente remoto de formas surpreendentes. Coisa muito comum é flagrar turmas inteiras usando moletom em um dia de calor extremo, mesmo durante atividades físicas, a fim de esconder o corpo e com isso preservar-se do olhar crítico dos colegas, que também estão passando pelas mesmas transformações. A simples possibilidade de ser comparado com os outros, ou de encarar suas próprias mudanças, pode ser algo assustador. Segundo OUTEIRAL (1994, p.10):

“vive o adolescente, neste período evolutivo, a perda de seu corpo infantil, com uma mente ainda infantil e com um corpo que vai se fazendo inexoravelmente adulto, que ele teme, desconhece e deseja e, provavelmente, que ele percebe aos poucos diferente do que idealizava ter quando adulto. Assim, querendo ou não, o adolescente é levado a habitar um novo corpo e a experimentar uma nova mente. Frente a esta transformação, desejada por um lado e por outro vivida como uma ameaça e uma invasão, o adolescente busca refúgio regressivo em seu mundo interno, dentro de si mesmo...”

A versão virtual deste comportamento nas aulas remotas, pode ser retratada como a câmera fechada durante as aulas, alguns, câmera e microfone fechados, restando apenas

ao professor usar o chat para a comunicação durante as aulas.

Tal comportamento reforça a ideia de que no jovem há uma necessidade de silêncio da manifestação de ideias e desejos.

Em contraponto, temos visto de forma muito recorrente este mesmo adolescente que usa o moletom em dias quentes, e a câmera fechada em sala de aula, em uma ampla exposição nas redes sociais.

Na sociedade contemporânea, têm-se observado grandes transformações sociais. A virtualização dos espaços sociais é uma delas, novas formas de comunicação não verbais, tecladas em códigos e muitas vezes apenas repassadas, distanciam aquilo que, na ingenuidade da adolescência, parassem aproximar. A ideia de ter milhares de amigos, mas sem trocas de afeto e experiências enriquecedoras, pode momentaneamente dar lugar a um vazio, que a pouca maturidade não é capaz de perceber. A mesma globalização que com suas ferramentas fantásticas é capaz de encurtar distâncias, também pode levar a um distanciamento e esvaziamento das relações humanas cotidianas. É nesse contexto que percebemos a alternância entre silêncio e fala.

A internet, redes sociais, e todo aparato tecnológico disponível em nossa sociedade, deram voz e vez a todos, não importando a condição social, uma vez que basta um telefone celular simples e internet mediana para se tornar um Youtuber ou Blogueiro. Por outro lado, o desejo por *likes* e seguidores trouxe com sigio o medo da perseguição, da ridicularização pública, da vergonha e do cancelamento.

A internet traz consigo, além das incertezas próprias desta fase, novas inquietações e conflitos pertinentes ao mundo virtual, que acabam por se somar à delicada complexidade do adolescente. Nesse novo contexto histórico, onde o mundo não tem mais fronteiras, onde é possível se dizer tudo mesmo sem palavras, quais são de fato os diálogos que se estabelecem entre os jovens?

Bahktin (1992) entende que dialogar não é somente uma “alternância de vozes” e sim “o encontro e a incorporação de vozes” dentro de tempo e espaço histórico. Para ele, a enunciação é sempre um ato de natureza social.

Segundo Vigotski (1998), para que se possa compreender os fenômenos sociais, faz-se necessário que se perceba seu contexto histórico, os movimentos dialéticos, assim como suas concordâncias e discordâncias.

As preocupações acerca do empobrecimento do diálogo, do distanciamento das relações humanas, e do desejo de abstenção de desenvolver suas próprias ideias de alguns jovens, trazem consigo questionamentos sobre aspectos que refletem as mudanças psíquicas e sociais da juventude diante do fenômeno da internet.

Segundo os teóricos como Vigotski e Piaget, é na interação que se constrói a aprendizagem. O desejo do jovem de excluir-se faz com que ele perca boa parte do processo de aprendizagem não apenas no âmbito educacional, mas também no aspecto evolutivo, de crescimento social e pessoal.

4 | INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Diante das incertezas próprias da adolescência, das tribulações de relacionamento com o outro, do sentimento de falta de compreensão, das dificuldades de enfrentamento do mundo real e virtual e de tantos outros conflitos típicos desta fase da vida, percebe-se um aumento da busca pelas salas de serviço de orientação educacional, consultórios de neuropsicopedagogos, psicólogos, psiquiatras e psicanalistas, como tentativa de aliviar as pressões sentidas pelo jovem.

Nessa busca continuada aos consultórios, percebe-se o aumento da medicalização e de uma ansiedade de, a todo custo, encontrar diagnósticos e tipificação de comportamentos juvenis, sobretudo no contexto escolar.

Tal realidade tem sido tão recorrente, que diversos materiais têm sido produzidos neste sentido. FANIZZI (2017,) em sua dissertação: *A educação e a busca por um laudo que diga quem és*, apresenta o argumento amparado por Landman (2015) e Patrick (2015) sobre a quantidade excessiva de diagnósticos que se tornou epidêmica no que tange aos transtornos de aprendizado, destacando o TDAH, visto que este último “é definido por sintomas e comportamentos não específicos que são amplamente distribuídos pela população em geral: falta de concentração, distração, impulsividade e hiperatividade” (FRANCES, 2015, *apud* LANDMAN, 2015 pag. 13)

Diante desta realidade, percebe-se uma juventude de certo modo adoecida, sobretudo no diz respeito ao diálogo e as relações humanas, que por vezes acabam por se manifestarem pela impulsividade, hiperatividade e apatia, não apenas no âmbito escolar, mas em escala social.

Embora não seja o escopo deste trabalho tratar as questões unicamente ligadas à medicalização juvenil e aos diagnósticos e laudos, não se poderia deixar de destacar tal assunto. Para que, uma vez dimensionando o tema, se pudesse propor uma intervenção psicossocial, baseada na troca e na comunicação.

Para a Organização Pan-Americana da Saúde, as medidas de intervenção psicossocial junto aos jovens devem ocorrer de maneira interdisciplinar e minimamente medicamentosa. Desta forma, pretende-se propor uma abordagem que ajude o jovem a (re)incluir-se nas dinâmicas sociais, de modo a aprender sobre o outro e sobre si mesmo, através de atividades que estimulem a comunicação e a escuta, que possam incentivar a socialização no âmbito pessoal. De forma que, ao lançar-se numa análise crítica e atenta sobre suas relações sociais, gostos e desgostos, o ajude a conectar-se com seu eu e, logo, com o outro. Para Vigotski “a passagem ao pensamento por conceitos é o passo decisivo, na adolescência, para o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do indivíduo” (VIGOTSKI, 1996, p. 198).

A proposta de intervenção à qual se propõe este trabalho diz respeito a promover espaços de escuta, conduzidos por iguais, distanciando as figuras de autoridade

(que passariam a ser apenas mediadores), proporcionado a oportunidade da troca e o aprendizado dinâmico através das experiências de empatia. Nas palavras da educadora Ana Cristina Dunker:

“Como criar um ambiente onde crianças, adolescentes e professores possam ver sua voz circular, possam escutar e ser escutados em seus encontros, uns com os outros e com o conhecimento?... E como criar um ambiente onde os indivíduos invisíveis tenham voz e sejam escutados? Penso que conseguimos isso um pouquinho a cada dia. (Dunker, 2020, pag.11)

A fim de promover tais espaços, propõe-se a participação de vários segmentos sociais para abrigar os encontros. Levando-se em consideração uma proposta de movimento interdisciplinar, faz-se importante buscar parcerias com profissionais diversos, bem como novos espaços como : ginásios, salas de dança, salas de artes, oficinas de teatro, academias, escolas, clubes e qualquer outro espaço que possa oferecer não apenas as acomodações físicas, mas a essência de naturalidade ao jovem.

De forma que não apenas orientadores educacionais, neuropsicopedagogos, psicólogos, psiquiatras e psicanalistas participassem deste processo, oferecer-se-ia o dialogo a partir da dança, da pintura, de atividades físicas, da interpretação... Aproximando o jovem de seus pares e de seu próprio eu, provocando o desejo de relacionar-se socialmente.

Nesse exercício de sociabilidade proposta, os mediadores trariam exercícios lúdicos que valorizassem, no primeiro momento, a escuta como forma de conhecer e integrar os grupos, com roda de conversas, apresentação pessoal e breve relato de sua vida e rotinas. Recomenda-se grupos com o máximo de 15 participantes.

Uma vez promovida a etapa de conexão, a proposta seguiria no sentido de privilegiar atividades diversas de expressões, como o canto, a dança, pintura, interpretação, esportes e outros (em diferentes encontros), sugere-se que ocorra ao menos semanalmente. As atividades deverão sofrer mínima interferência dos mediadores, como forma de incentivar a resolução de possíveis problemas ou dificuldade que surjam, criando um processo de comunicação entre os jovens. Por vezes, os mediadores poderiam ofertar ferramentas para intervenções psicossociais autoguiadas, como forma de controle de ansiedade e autorregulação.

O objetivo de tais exercícios, além de trabalhar sentimentos, emoções e direcionamento de energia, seria também alternar os papéis de liderança a cada encontro a fim de incentivar a autoconfiança. Ao término de cada atividade, haveria o momento da escuta, proporcionando a todos explorar os sentimentos que experimentaram ao longo do dia e abrindo um espaço para partilha pessoal para os que assim desejarem.

Sabe-se que, a exemplo dos grupos de autoajuda, apesar dos doze passos a serem seguidos, existem três aspectos fundamentais: a fala sem julgamentos, a troca de experiências e o reconhecer-se na fala do outro, mas no fim, é o desejo de estar ali por

reconhecer-se como parte do grupo, que promove o movimento de mudança de atitude e o sentimento de bem estar.

Desta forma, não se tem o desejo de impor a nenhum indivíduo que seja “salvo”, uma vez que se entende que, em um trabalho de intervenção psicossocial, não cabem estereótipos que perpetuem modelos de perfeição, que acabam por criar a ideia desigual de uma sociedade com perfil único de ser humano. Conforme proposto por Lacan, a ideia de identificar-se faz parte do eu social. Contudo, cada indivíduo tem o direito de suas próprias opções.

“O que desejo é a identificação com o grupo, porque é certo que os seres humanos se identificam com um grupo; quando não se identificam, estão fracassados, estão isolados. Mas, com isso, não digo a que ponto devem identificar-se” (Lacan, 1974-1975, pp. 64-65).

Esta proposta psicossocial tem por objetivo acolher o jovem em um espaço seguro no qual ele se reconheça como parte, que possa servir como apoio as suas necessidades, crie a prática de autoconhecimento e principalmente minimize as tribulações e conflitos psíquicos e emocionais que perpassam a juventude.

Freud valoriza a identificação com o outro e o estreitamento dos vínculos emocionais a fim de favorecer as relações sociais. Dessa forma, afirma:

“Tudo o que favorece o estreitamento dos vínculos emocionais entre os homens deve atuar contra a guerra. Esses vínculos podem ser de dois tipos. Em primeiro lugar, podem ser relações semelhantes àquelas relativas a um objeto amado, embora não tenham uma finalidade sexual... O segundo vínculo emocional é o que utiliza a identificação. Tudo o que leva aos homens a compartilhar de interesses importantes produz essa comunhão de sentimento, essas identificações. E a estrutura da sociedade humana se baseia nelas, em grande escala.” (Freud, 1996, p. 205).

Como resultado da proposta de intervenção psicossocial, acredita-se na hipótese de reaproximação interpessoal, que venha a servir como importante ferramenta social, ajudando o jovem a transpor com segurança a fase adolescente, criando alicerces emocionais, tornando-o mais seguro de si, criando o desejo de ouvir e ser ouvido. Para que, diante da troca das experiências que partilhou, possa sentir-se pleno na busca pela sua identidade de jovem adulto, de forma a valorizar seus desejos e sonhos, na percepção de descobrir-se um ser único, disposto a contribuir nos processos de fala e escuta.

5 | CONCLUSÃO

Observações que resultam da vivência com jovens e adolescentes trazem aos olhos aspectos interessantes da evolução humana e subjetiva. Dentre estes, destaca-se um comportamento que vem se marcando antagônico em seu mecanismo próprio, principalmente no espaço discursivo ampliado da internet: jovens que, por um lado, expõem-

se ao olhar externo em mídias sociais, mas que, por outro lado, evitam se expressar em outros espaços, como na sala de aula, seja esta física ou remota. O estudo buscou refletir acerca dessa dinâmica que coloca em movimento aspectos do âmbito psicossocial e discursivos

O aporte teórico trouxe subsídios que possibilitaram ver tal movimento na perspectiva de Bakhtin, permitindo abordar a questão a partir da constituição do jovem enquanto sujeito, através do outro. Assim foi possível observar como o jovem, na sua relação com a alteridade nas mídias sociais, coloca em funcionamento uma versão “eu-para-o-outro”, utilizando o termo de bakhtiniano, e aguardam ansiosamente pela aprovação desse olhar externo e onipresente da alteridade, que está sempre lá e que se manifesta através de likes, curtidas, *emojis*, compartilhamentos, comentários e outros. Em outras instâncias, porém, preferem se excluir de qualquer possibilidade de interação, como em salas de aula, sejam elas presenciais ou remotas, assumindo uma forma de se vestir e de não interagir que sugere um desejo de não serem vistos nem ouvidos.

Também foi possível, através da visão foucaultiana das tramas de interdições, perceber como, nos espaços educativos, como salas de aula, os mecanismos de controle do que é dito, de como é dito e de quem tem o direito de dizer coloca com em jogo as relações de linguagem e poder. E que, muitas vezes, o jovem parece preferir se abster, ou seja, abdica do seu direito privilegiado à palavra, e busca o silenciamento.

As considerações teóricas de Bakhtin, de Foucault e de Vigotski trouxeram à baila as questões de constituição da subjetividade, que se dá pelo outro, em função do outro, além da reflexão sobre as categorias que o “eu” assume para se relacionar com o outro. É com base nelas que emerge a necessidade de compreender as razões desse movimento de auto exclusão, trazendo conosco a pergunta de Foucault sobre os perigos de se adentrar na malha discursiva e o desejo de não entrar nesta ordem arriscada do discurso.

A partir dessa reflexão, as considerações de Vigotski sobre a importância da interação e das trocas sociais trouxeram à tona uma preocupação: esses jovens, ao se excluírem de certas instâncias de fala e de participação, principalmente no âmbito escola, estariam sujeitos a prejuízos tanto a sua constituição subjetiva quando a sua evolução e conquista de conhecimentos, na preparação e expansão rumo à vida adulta.

Fez-se necessário, portanto, buscar elementos biológicos, fisiológicos e psíquicos que norteassem as razões pelas quais os adolescentes chegam a esta etapa, onde apesar de já possuírem a fluência na língua materna, preferem silenciar não apenas as palavras, mas também o corpo. Abrindo mão de uma conexão pessoal e preferindo abraçar os espaços virtuais.

Assim, foram trazidos elementos multidisciplinares, de que, em certa medida, se constituem em espaços e momentos de intervenção, em uma tentativa que se funda não no desejo de moldar indivíduos para se “ajustarem” ao que seria “normal”, mas para oferecer apoio através da mesma alteridade que é percebida por esses jovens como algo

ameaçador. Dito de outra forma, se antes, o outro oferecia a ansiedade pela aprovação e perigo pelo o julgamento do olhar externo sobre ele, levando-o a não desejar se mostrar, a intervenção vem trazer essa alteridade agora para que seja estabelecida uma escuta, em que os jovens possam se aproximar de seus pares e, ao ouvi-los, perceber que os mesmos problemas, as inibições, os conflitos e os desafios fazem parte dessa fase da vida e podem ser compartilhados.

É justamente no signo linguístico, no campo do discurso, de onde o sujeito tenta se esquivar, que está aquilo que pode libertá-lo da ansiedade que o olhar do outro pode causar. A escuta pode ser a instância onde o sujeito pode se encontrar através do outro, reconhecendo-se nele e se deixando reconhecer no outro. Nesse encontro, espera-se reestabelecer o aspecto relacional, com todas as implicações, conflitos, desejos e possibilidades de desafios.

REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. 2ed. São Paulo: Editora Marins Fontes. 1998.

Bakhtin, M. (1981). Marxismo e filosofia da linguagem. (2. ed.). São Paulo: Hucitec. (Trabalho original publicado em 1929).

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec 1992.

BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OUTEIRAL, J.O. Adolescência: estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KNOBEL, M. Normalidade, responsabilidade e psicopatologia da violência na adolescência. In: LEVISKY, D.L. et al. Adolescência e violência: consequências da Realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-104643/publico/VOLUME1.pdf>

Freud, S. (1996c). Por que a Guerra? In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas (Vol. 21, pp. 191-208). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1933).

Lacan, J. (1974-1975). O Seminário, Livro 22: RSI. Edição não comercial
<https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>

Foucault, Michel. A ordem do discurso. 20 ed. São Paulo: Loyola, 2010. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio.

FREITAS, M. T. A. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: Paula. L. de; STAFFUZA, G. (Org.). Círculo de Bakhtin: pensamento interacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013. V. 3, p.191)

CAPÍTULO 9

MANIFESTAÇÕES E SENTIDOS DO ESTRESSE DOCENTE: ESTUDO QUALITATIVO COM PROFESSORES DE ESCOLAS ESTADUAIS DO INTERIOR PAULISTA

Data de aceite: 01/06/2021

Murilo Abreu

Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8859438178861521>

Roseli Fernandes Lins Caldas

Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4762365735230087>

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo identificar como o estresse se manifesta em professores do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo e como eles lidam com essas condições de acordo com seu sentido pessoal. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas por telefone com 15 professores de escolas estaduais do interior de São Paulo e os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de L. Bardin. Os resultados foram divididos em algumas categorias de assuntos e alguns trechos das respostas foram mostrados para valorizar as falas dos entrevistados, de acordo com as suas próprias palavras e sua visão de mundo. Foram identificados diversos estressores como atritos com a gestão, problemas com as famílias dos alunos, desvalorização da profissão pela sociedade, falta de apoio, conflitos com alunos, má implementação da progressão continuada e uso intenso de medicamentos, porém a forma como cada professor lida com os seus estressores é diretamente relacionada ao seu sentido próprio e suas experiências pessoais. É

necessário aumentar o número de pesquisas na área da saúde dos professores, principalmente estudos qualitativos, para que projetos de suporte a eles sejam criados e implementados com ciência das características particulares das relações ocupacionais vividas, tornando mais incisiva a efetividade da ação.

PALAVRAS-CHAVE: Estresse; Saúde mental; Professores.

MANIFESTATIONS AND SENSES ABOUT TEACHING STRESS: QUALITATIVE STUDY WITH STATE TEACHERS IN INLAND OF SÃO PAULO

ABSTRACT: This study had as objective identify how the stress manifests in High school teachers of the public school of São Paulo and how they deal with this conditions according to their personal sense. It were made semi-structured interviews by phone with 15 state schoolteachers of interior cities of São Paulo and the collected data was analyzed using the L. Bardin content analysis. The results were divided in some subject's categories and some parts of the answers were shown to valorize the interviewee lines, according to their own world vision. It was identified lots of stressors like conflicts with the management, problems with the student's families, society devaluation, lack of support, conflicts with students, bad implementation of the "continued progression" and intense use of medicaments, but the way that each teacher deal with his stressors is directly related with your own sense and personal experiences. It is necessary to increase the number of researches in the study area of teachers health, mainly qualitative studies,

to create support projects for them and implemented with the knowledge of the particular characteristics in the occupational relations lived, making more incisive the action's affect.

KEYWORDS: Stress; Mental health; Teachers.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou entender como um professor de escola estadual que considera que sofre com estresse ocupacional se sente com relação a essa condição no seu trabalho, como ele lida com isso em seu dia a dia e quais são os efeitos em seu trabalho docente, ou seja: Quais os efeitos do estresse ocupacional do professor em seu trabalho docente? Há uma carência de pesquisas qualitativas sobre o tema de estresse nos professores, se limitando a maioria delas a aplicação de um questionário a respeito. A pesquisa qualitativa auxilia na compreensão mais humana e particular dessa condição prejudicial em termos psicológicos e físicos, além disso dar voz aos professores para eles mostrarem o que sentem e como interpretam a sua condição corresponde a uma fonte muito rica de informações sobre o sentido atribuído ao sofrimento laboral.

As escolas públicas estaduais de São Paulo são a base da educação do estado e os professores são uma parte, se não a parte, mais importante deste processo de construção intelectual dos alunos. A saúde mental dos educadores nessa área é primordialmente relevante para a educação adequada das crianças e adolescentes submetidos a esse sistema, porém o trabalho de professor possui um altíssimo índice de estresse por conta das sobrecargas emocionais constantes. Além disso o Brasil é um dos países que menos valoriza o professor no mundo (VARKEY FOUNDATION, 2018), colaborando com a incidência cada vez maior de estresse entre eles.

Este estudo teve como objetivo identificar como o estresse se manifesta em professores de escolas estaduais de São Paulo e como eles lidam com essa condição, analisando os fatores que, de acordo com eles, colaboram para tal. A relação entre os sentidos atribuídos pelo professor a esse estresse, as suas experiências pessoais e visões de mundo foram consideradas e utilizadas como base para a análise, juntamente com outras pesquisas da área.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho se constitui como uma referência para definir um aspecto de segurança e identidade, para a pessoa dentro de uma sociedade que valoriza a produção do trabalhador (BERGER, LUCKMANN; 1985). Entretanto acaba sendo o ambiente no qual ocorre maior número de experiências estressoras. Experiências estressoras se definem como a capacidade de mobilização psicológica para providenciar a melhor resposta a uma determinada condição, tem o objetivo de preservar o indivíduo de quaisquer fatores que possam ser perigosos ou nocivos à sua integridade, de acordo com Hans Seyle, autor de

um dos primeiros estudos e definições do estresse. Para melhor compreender as relações entre o social e o sentido pessoal atribuído aos eventos, o presente estudo valeu-se da teoria de Lev Vigotski.

Vigotski (2001) em seus estudos sobre as relações entre o pensamento e palavra, classifica a linguagem em três possibilidades: linguagem egocêntrica, linguagem interior e linguagem falada (p.395). Sabendo que o pensamento e a linguagem são processos com extrema ligação entre si e esse vínculo vai se estabelecendo, se aperfeiçoando e se modificando no decorrer da vida, é de extrema importância levar em consideração as condições nas quais os professores são submetidos que justificam o estabelecimento de certa relação com o conceito da presente pesquisa, ou seja, a influência do ambiente nas suas manifestações do estresse em seu ofício. Além desse fator, é evidente a necessidade de compreender a história do docente para que a sua linguagem falada seja analisada em relação à sua compreensão a respeito do sentido de seu trabalho.

O alcance da presente pesquisa se vale da linguagem falada, e por isso entender a dinâmica entre essa e a linguagem interna é essencial para fundamentar teoricamente a análise das entrevistas. Dessa forma, duas peculiaridades que constroem a originalidade do aspecto semântico da linguagem interior serão abordadas: o sentido e a influência do sentido. A primeira se define como a soma de todos os fenômenos psicológicos despertados em nossa consciência (p. 465), sendo único, dinâmico e fluido para cada indivíduo. Antes de tudo, sentido real de uma palavra é inconstante e sempre dependente do contexto no qual está inserido e por isso correlacionar o significado e o sentido representa um desafio ao passo que a linguagem pode ser determinada precisamente se considerada singularmente, problema já abordado por Paulham (p.465), por conta disso o A segunda peculiaridade se define como o comportamento do sentido frente a novas relações estabelecidas e novos sentidos abstraídos que se mesclam e se aprofundam, podendo formar uma unidade semântica geral (p.469). Dentro desse contexto, qualquer mescla de sentido trazida pelo professor será considerada como um sentido por si só a partir do momento que o sujeito se relaciona com o meio. Apesar disso, a dificuldade de determinação é evidente e por isso a restrição a apenas a palavra “estresse” configura a limitação do presente estudo, porém o pensamento que é estimulado por conta dessa palavra é amplamente rico (p. 481) e será a real fonte de dados. Vigotski afirma que todas as peculiaridades da linguagem interior, submetidas às limitações da língua, à natureza e a todas as tendências para a sua expressão além da própria prevalência de sentido sobre o significado (p.473), podem ser observadas na linguagem exterior, sendo portanto, perceptíveis por meio de uma entrevista e sendo bastante ricas em conteúdo.

Vigotski, com a análise de Paulham, afirma que na linguagem falada o sujeito caminha do elemento mais estável e constante do sentido, ou seja, o significado, para a maior fluidez e instabilidade, o sentido; já na linguagem interior predomina o contrário, o sentido sobre o significado (p. 467). Por conta dessa relação, é extremamente relevante

abordar todas as respostas dos professores como conjuntas no estabelecimento do próprio sentido sobre o estresse visto que todo o contexto que envolve aquilo se apresenta como uma base para entender melhor experimentalmente como se manifesta essa relação do conceito de estresse com as vivências particulares daquele professor. O objetivo é unir as linguagens faladas com seus respectivos contextos para determinar uma parcela da linguagem interior que remete ao estresse no trabalho da docência.

As condições às quais os professores são submetidos em seu trabalho são extremas, exigindo muito de suas condições físicas, podendo provocar um altíssimo índice de estresse (VEDOVATO; MONTEIRO, 2008). As más condições psíquicas são o principal motivo de afastamentos dos professores. A prevalência de transtornos psíquicos menores também é maior entre eles quando comparados a outros grupos (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005), tornando preocupante a condição a que os professores são submetidos. Isso torna relevante o estudo do estresse em professores, pois é algo que cresceu a partir dos anos 2000 (SILVEIRA et al., 2014) e parece estar em níveis preocupantes conforme mais pesquisadores realizam estudos nessa área (PEREIRA et al., 2014).

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas algumas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que levou a emití-lo. De qualquer maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chega ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação (VIGOTSKI, 2001, p. 481) e assim, para se entender de forma adequada e incisiva o discurso do professor, é necessário saber como ele percebe o seu trabalho e quais as particularidades que o fazem continuar trabalhando e se motivando mesmo submetido a essas condições, muitas vezes, precárias em sua função laboral.

Entrevistar os professores é uma boa fonte de informações sobre as condições de sua saúde psíquica no ofício e sobre o sentimento particular que esse professor tem com relação às consequências do estresse em seu corpo, de acordo com a sua visão de mundo. A docência é reconhecida pela Organização Internacional do Trabalho como profissão de suma importância para a sociedade e seu desenvolvimento (OIT & UNESCO, 1984). Isso faz com que a saúde dos trabalhadores da educação seja um fator que merece uma atenção especial, pois deve-se sempre visar a qualidade do trabalho, a defesa da vida e a saúde do trabalhador para que ele possa desempenhar um bom papel como contribuinte para a sociedade sem ser prejudicado pelas condições a que é submetido em seu ofício (LACAZ, 2000). Essa pesquisa tem o intuito de ampliar a reflexão sobre a importância e o impacto de tais condições de trabalho na saúde dos professores.

3 | METODOLOGIA

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 15 professores da rede pública

estadual do interior de São Paulo. A escolha deste instrumento se deve ao fato de ser mais aberto para a expressão do entrevistado, procurando ampliar seu papel na pesquisa e mantendo uma postura de participação no processo de interação, além disso permite uma compreensão mais incisiva sobre aquela realidade particular, sendo que a inserção do indivíduo em certo contexto depende da formação dos seus significados e sentidos, construindo e determinando suas ações com base neles (BELEI, 2008).

As respostas foram analisadas por meio da análise de conteúdo de L. Bardin (2004 p.95) que consiste em leituras flutuantes que permitem o contato com o material e o estabelecimento de impressões sobre o fenômeno estudado; preparação do material, com o posterior desmembramento das entrevistas por temas, já submetidos a outras análises mais rigorosas pelas bibliografias correspondentes; e o reagrupamento das respostas conforme o tema e a questão perguntada.

Utilizando desse método, as entrevistas foram transcritas por completo, separadas por meio da leitura flutuante, em temas abordados pelo professor, de acordo com as perguntas realizadas e devidamente organizadas para uma análise mais aprofundada. Para tanto, foi realizada uma interlocução de cada tema com constructos teóricos já consolidados por diversos autores, de modo a buscar compreender a partir da linguagem falada dos docentes, o que seria possível perceber a respeito de sua linguagem interior.

Após essa análise os dados analisados foram reagrupados e a partir de cada entrevista foi elaborada uma análise específica, obtendo-se os principais elementos do discurso de cada educador. Posteriormente foram organizados os temas mais frequentes, comparando-se os discursos dos diversos professores entrevistados. Assim, os elementos comuns foram analisados com maior profundidade.

Devido à necessidade de isolamento social por conta da epidemia do COVID-19, as entrevistas foram realizadas por meio de uma ligação pelo celular e foram gravadas para serem analisadas posteriormente, como previa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse documento juntamente com a carta de informação sobre a pesquisa foi assinado por todos os participantes antes da realização da coleta de dados.

4 | RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados das entrevistas foram bem extensos e específicos para cada professor, por conta disso foram divididos em categorias para se poder analisar de forma mais precisa. Algumas falas dos professores na entrevista foram utilizadas para mostrar a sua visão sobre tema e evitar que a análise se distancie do que o professor citou, ou seja, sendo mais incisivo na forma como foi abordada pelo mesmo, considerando a sua visão de mundo por meio das suas próprias palavras.

Conforme relatado nas entrevistas, para alguns professores, um dos grandes motivos do desgaste no trabalho e estresse é o alto índice de questões sociais que os

alunos estão envolvidos e que os docentes têm que lidar, como indica o relato abaixo:

“As coisas foram acontecendo de uma certa maneira que a sociedade foi mudando; antes tinha uma família padrão, que tinha uma estrutura, que mandava a criança para a escola com uma educação básica e hoje em função do pai e mãe trabalhar fora, não existe mais essa família padrão, então tudo isso fez com que a escola fosse um centro de se agregar problemas sociais né. Eu considero que nós não temos tempo e nem respaldo para isso.”

A família é um grupo social que representa muito a época e as condições nas quais a sociedade se apresenta por conta da sua mudança constante como forma, definição e estrutura, apesar de ainda se manterem alguns aspectos geracionais (WAGNER, 2014). A concepção de família tradicional do passado, citada por alguns professores, correspondia a uma conjugalidade pautada em uma assimetria de valores e deveres entre o homem e a mulher, sendo que ele era o provedor da casa e ela era a dona de casa e responsável pela educação moral dos filhos (TORRES, 2004). Essa ideia mais antiga de funções familiares ainda está presente no discurso de alguns professores entrevistados e o conflito entre essa ideia e a realidade mostrou provocar sofrimento entre alguns docentes. Um dos professores afirmou:

“Eu digo desvalorização [do professor] por não colocar normas que a escola é feita para um ambiente de estudo e não para um, vamos colocar assim, um crechão, porque a nossa função hoje parece que é somente estar na escola para fazer com que o aluno somente cumpra o horário. Ele tem que cumprir aquele horário e a gente tem que tomar conta independente do que ele vai fazer ou deixar de fazer. Então eu acho que assim, esqueceram muito a função do professor que ele tem a função de ensinar e não de cuidar, dar educação e fica ali dando moral, lição de moral em aluno. Essa parte de ensinar e dar educação eu acho que é pai que deveria dar.”

Charlot (2008) considera que o professor, dentre as várias funções que já possuía antes, atualmente é um profissional que deve resolver problemas (“faça o que fizer, mas resolva aquele problema”). O “crechão” citado pelo professor é uma consequência de uma falta de preparo dos professores com relação a essa nova concepção social que a escola possui devido à ausência de suporte do estado para preparar o professor para saber lidar com as questões sociais advindas dos alunos. A escola deve elaborar um projeto adaptativo pedagógico (p. 20) levando em conta as características particulares da comunidade e a cultura local na qual a escola está inserida, para poder criar uma relação mais estreita com o entorno e consequentemente com os alunos que, em um ambiente escolar mais adaptado e preparado para as suas concepções geracionais mais recentes, possam ter o maior nível de otimização do aprendizado e acolhimento institucional, conforme aponta a professora:

“[...] Aqueles que apresentam ali algum problema que talvez seja mais um problema social, a escola quer que a gente abrace tudo, problema social, abraça tudo, mas a gente não tem respaldo nenhum. A gente não tem condições nem formação adequada para ser um assistente social [...]. O que a gente pode fazer a gente faz, mas ele está abraçando tantos problemas

sociais, mas ao mesmo tempo a gente não tem autonomia nenhuma. ”

O trabalho docente, por ser um ofício de contato interpessoal muito intenso, acaba por absorver muitas questões sociais advindas dos alunos (PENNA, 2007). Pimenta (2005) traz uma discussão clara sobre a função de professor considerando as questões sociais que tem contato, que é a de responder tais demandas como um profissional reflexivo a partir do coletivo de reflexão que deve ser a escola (p. 8). A autora afirma que a educação reproduz a sociedade como é e por isso o professor possui a necessidade de ser autônomo e capaz de lidar com tais demandas sociais advindas dos alunos de maneira reflexiva e crítica, não sendo apenas um reprodutor de ideias e burocracias institucionais (p. 4). A escola, como rede de reprodução da sociedade na qual está inserida, e a sociedade como sendo plural em demandas por auxílio, precisam da reflexão coletiva e dialética como base para concretização de uma estrutura de apoio para os alunos e suas questões, ou seja, a escola afetando a sociedade e a sociedade afetando a escola. Em um âmbito maior, a instituição escolar pode até mesmo ser determinante socialmente para a comunidade em que está inserida, sendo interpretativa, reflexiva e atuante no entorno. Essa concepção institucional não é presente na escola da professora entrevistada, e a falta de orientação e enrijecimento institucional como uma rede de proteção provocam o despreparo da escola para lidar com essas questões sociais advindas dos estudantes e um consequente estresse nos professores por terem que, de alguma forma, lidar com essas questões diretamente em sala de aula, sem ter esse preparo como suporte.

“[O desrespeito] Vem das famílias dos alunos, porque os alunos só reproduzem na escola o que trazem de casa. E muitas vezes a gente vê e convive com várias escolas aonde passei que o cenário é o mesmo, os personagens também são os mesmos, os mesmos problemas que a gente encontra [...]. Às vezes a gente encontra pais que são mais difíceis de lidar do que o próprio aluno. ”

A questão abordada pela professora representa um estresse em razão da desconsideração do seu trabalho por parte das famílias dos alunos. Pierre Bourdieu (2003) aborda o conceito “habitus” para enfatizar a dimensão de um aprendizado passado e justificar a disposição estável que o sujeito opera (p.14), ou seja, um *modus operandi*. Desse modo, o autor afirma que “o habitus adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares” (p. 80), que por fim forma as próprias relações que são estabelecidas na escola. O modo como uma família se constrói e se relaciona é determinante para o habitus dos seus integrantes e principalmente dos filhos. O desenvolvimento desse conceito em um meio, de acordo com Bourdieu, estrutura as suas ações, interpretações, reações e disposições individuais nas suas relações; ou seja, o comportamento expresso por um aluno em sala de aula remete a uma trajetória já vivenciada em casa pelo mesmo, que determina as relações interpessoais dele com os outros alunos e professores. O cenário vivido pela professora mostra uma relação entre os pais e os alunos em termos de maus

comportamentos e infelizmente uma constância disso nas escolas que ela teve contato.

“O administrador não vê o professor como um investimento, um investimento na formação de um futuro cidadão. É uma pena isso. É visto como despesa. [...] E essa visão termina que é bem passada né, para o cidadão, para o pai. [...] Para os pais, o professor também não é um investimento na educação dos filhos, com o processo de formação dos filhos. São poucos os pais que são conscientes que sabem que o professor que está ali é um investimento para a educação dele. ”

O habitus de Pierre Bourdieu não se configura apenas no âmbito familiar, mas também no âmbito social, influenciando o comportamento em virtude da sua classe na sociedade (p. 82). Dessa forma, certos conceitos sobre relações dentro de instituições, como a escola, podem ser generalizados pelos pais e passados para os filhos da mesma forma. Um exemplo disso é a visão abordada pela professora no trecho da entrevista: a concepção do professor como um profissional que tem como função a construção de novas ideias e aprendizados e conseqüentemente desenvolvendo o jovem intelectualmente é pouco difundida em contraste com concepções negativas de que eles não são bons, ou não executam o seu trabalho de forma adequada, sendo apenas vistos como alguém para olhar os filhos ou uma despesa para o Estado. A influência dessa concepção na saúde mental dos professores é crítica no sentido de se sentir desvalorizado e tendo a sua função como docente descaracterizada, facilitando a ocorrência de estresse durante a realização do seu ofício.

Um outro tema abordado por uma professora e que se mostra de extrema importância para a saúde mental dos professores no contexto escolar é sobre as competências sócio emocionais. A competência social se define como reflexo da efetividade do desempenho das habilidades sociais aplicadas em uma situação do dia a dia que envolve a necessidade de articulação de ações em função do contexto, das emoções e dos valores pessoais do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

“Hoje está muito em voga aquelas competências sócio emocionais, só que o professor não está preparado, ele não teve formação para conseguir desenvolver nos seus alunos. Então eu acho que nós, professores, devemos estudar mais esses aspectos, entender melhor para conseguir trabalhar com os alunos isso e melhorar como um todo o clima escolar. ”

A necessidade de saber lidar com essas relações por meio dessas competências é determinante para o desenvolvimento de um ambiente mais saudável e otimizado pois diminui os conflitos interpessoais, valoriza mais a escola e valoriza mais os próprios professores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Considerando a alta incidência de estresse nos professores entrevistados por conta das relações interpessoais, um investimento a fim de promover tais competências será um grande avanço não somente profissional, mas também pessoal, diminuindo o estresse e melhorando a qualidade de vida deles.

Sabe-se que dentro do ambiente de trabalho dos professores uma das

possíveis fontes de estresse diz respeito às relações interpessoais necessárias para o desenvolvimento laboral (WEBER et al, 2015), sendo mais frequentes nos educadores as relações com a gestão escolar. Um fator determinante para isso é a própria interpretação de cada professor sobre a mesma, sendo a condição psicossocial e o sentido de cada um o que avalia como estressor dentro de seu trabalho (TAMAYO, LIMA, SILVA; 2002) ou seja a relação do professor com a gestão abarca diversos fatores independentes e complexos por conta da diversidade nas relações interpessoais, porém nesse trabalho se considerará exclusivamente o estresse decorrente de motivos ocupacionais. Observemos o relato do professor:

“Desvalorização pela própria parte da gestão [...] você é lembrado nas coisas erradas que você fez, as coisas boas infelizmente não. A valorização eu acho que nem é salário, salário é a última coisa. Se a gente tivesse um bom ambiente de trabalho, isso já valeria muito em um certo ponto. ”

A gestão foi caracterizada como determinante para a qualidade do ambiente de trabalho, porém a falta de apoio e estímulo aos bons feitos provoca um sentimento de desvalorização no professor, de desmotivação e de estresse. O sofrimento dos professores ficou evidente no momento que eles não conseguem espaço para conversar sobre o que sentem e sobre os seus problemas no trabalho. A desmotivação proporciona a baixa realização no trabalho, um grande estressor e um dos pilares sintomáticos da Síndrome de Burnout (CARLOTTO, CÂMARA; 2008), demonstrando uma situação de estresse intenso.

“Ah sim, tem muita diferença [entre as gestões de colégios diferentes]. Igual ano passado, eu trabalhei o mesmo projeto nas duas escolas. Foi bacana nas duas escolas, mas em uma escola que a diretora é muito dinâmica [...] ela dava o maior apoio. Já na outra aconteceram alguns problemas. ”

Nesse relato a professora fez uma comparação interessante entre duas gestões que já teve contato em seu histórico profissional: a primeira foi sobre uma diretora que se preocupa com o desenvolvimento do aluno nos projetos escolares e tem uma atitude muito aberta e dinâmica para o aprendizado do aluno. Vigotski (2000) com sua teoria dinâmica-dialógica da relação ensino-aprendizagem mostra a importância da diversidade de atuação dos professores por meio de métodos dinâmicos que diversifiquem a relação ensino-aprendizagem e consequentemente promovam o desenvolvimento dos alunos. Essa atuação só é possível com uma gestão que acolha essa ideia de dinamicidade no ensino e a aplique no colégio. A segunda situação relatada era de uma gestão que usa de meios adversos para impor autoritariamente uma certa ordem dentro do contexto escolar, sendo um deles o gestor sempre estar acompanhado de policiais quando entra em sala de aula.

É relevante destacar nesse caso uma discussão feita pelo sociólogo Zygmunt Bauman em seu livro “Medo Líquido” (2006): O horror do inadministrável e o medo do mal. A figura de um policial acompanhando o gestor em sala de aula mostra o medo quanto a algum mal, seja real, imaginário ou fruto de preconceitos. Esse seu próprio medo perante

uma situação que ele considera de difícil administração, como lidar adequadamente com os alunos em sala de aula, o faz buscar um refúgio com o pressuposto de resolver tal problema administrativo, mas esse fator justamente mostra a própria má administração por parte do gestor que, por não saber lidar de forma respeitosa e condizente com sua função, busca segurança em um representante da força bruta do Governo. Esse medo e essa atitude radical são exemplos de gestões que, por mais que possam conseguir uma certa disciplina na escola, estas não advêm de uma evolução intelectual ou estímulos ao aprendizado, mas sim de uma opressão que somente impõe mais medo e estresse em alunos e professores. Esse relato mostra o sentido dos valores que a gestão passa para os professores e alunos com suas atitudes e os efeitos diretos que ela provoca em ambos.

Na coleta de dados também foi possível observar um número bem representativo de professores que utilizam de medicamentos devido principalmente à ansiedade. Souza et al. (2003) mostra em sua revisão bibliográfica que a escola é “um espaço gerador de tensões e sofrimentos para os que nela trabalham” (p. 1060). O risco à saúde dos professores inseridos nesse ambiente faz com que muitos professores façam uso de estratégias de defesas como tirar licenças médicas, licenças premium e usar faltas para evitar danos mais severos a sua saúde (p. 1061). Essa condição também foi explicitada na coleta de dados:

“Já pensei em mudar de emprego. A gente que está no Estado, a gente tem a abonada[...] Hoje eu coloco a minha saúde e a minha sanidade em primeiro lugar. Isso acontece geralmente nos finais de semestre e finais do ano, mas sempre que eu percebo que eu não estou bem, eu prefiro nem ir porque eu não vou conseguir lidar com certas emoções, caso aconteçam.”

Os principais tipos de medicamento usados pelos professores entrevistados são antidepressivos e ansiolíticos. Os dados de uso de remédios pelos professores por conta das condições de seu trabalho e o número significativo de afastamentos por condições psíquicas confirma uma consequência do ambiente laboral nocivo à saúde dos professores (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Em uma pesquisa na cidade de Cacoal, Souza e Filho (2010) mostraram uma prevalência muito alta de ansiedade nos professores, assim como um alto consumo de ansiolíticos e uma carência de informação sobre o uso e consequência desse tipo de medicamento. O alto índice de depressão relativos à organização escolar e às relações laborais também é incidente nos professores (MIRANDA, 2017), o que promove cada vez mais o uso de antidepressivos para poder lidar com as adversidades constantes no trabalho docente, apesar de apresentar vários riscos com o consumo (rodrigues; OLIVEIRA; BATISTA, 2017). Entre os professores entrevistados na presente pesquisa não houve muitos afastamentos por estresse, sendo mais intensa a medicalização dos mesmos.

“Eu acredito que a incompatibilidade do que se espera do professor e do que se espera do aluno [é o principal estressor no trabalho]. Se espera do professor uma métrica ou um objetivo ou meta “x”, mas o aluno não é recebido com essa informação de que ele precisa desenvolver tudo aquilo. [...] Ele

não entende para que serve aquilo ali naquele momento, naquele ano. Com o professor falando às vezes não atinge o nível de importância que eles levariam tão a sério assim.”

A questão que envolve a atenção do aluno, sob a perspectiva dessa professora, é muito profunda socialmente pois mostra uma ausência de motivação do aluno por falta de conscientização sobre a importância da escola. Para o filósofo Mikhail Bakhtin a consciência não representa apenas um fenômeno mental individual, mas é construído pela ideologia daquele seu contexto, ou seja, de uma condição social (RODRIGUES, RANGEL; 2016); o aluno se desestimula não por mera auto concepção psicológica, mas sim de toda uma construção social que desinteressa ou desinforma sobre a relevância e o possível impacto que a escola pode provocar em sua vida. Essa falta de estímulos reforça a necessidade da presença de um psicólogo escolar para dar suporte aos professores e aos alunos e otimizar o rendimento do ensino.

Vale destacar a importância da não-culpabilidade do aluno sobre a sua desmotivação na escola visto que historicamente ele é apontado de forma injusta como o culpado pelo seu mau desempenho na escola, sendo que está inserido dentro de uma cultura de fracasso escolar (ARROYO, 1992) que legitima rótulos, preconceitos de classe e segregações de raça dentro de um contexto que deveria ser inclusivo e transformador para todos. O mesmo vale para os professores que estão inseridos institucionalmente dentro desse meio.

“Muito [estressante o trabalho de professor] porque vai mexendo com o sentimento da gente você ter que ficar insistindo para o outro fazer as coisas [...] E eu me coloco muito no lugar deles, eu fui muito pobre e a única chance, única esperança que eu tive foi por conta da educação. A única saída que eu tive na minha vida foi a educação. Então quando eu vejo que eu estou lá disposta a trabalhar, disposta a ajudar e eles não me correspondem, isso vai me deixando com uma angústia, estressada, irritada e com um sentimento horrível de fracasso.”

Henri Wallon (1968) dedicou boa parte da sua vida para estudar a afetividade e contextualizá-la na relação professor-aluno. Segundo ele emoções são manifestações de estados subjetivos, porém com componentes orgânicos como o choro, por exemplo. Já a afetividade é um conjunto de manifestações de sentimentos e emoções que se relacionam com algum elemento simbólico. Sabe-se que a afetividade estudada por Wallon é benéfica no contexto do ensino pois promove a estimulação do aluno por meio de vínculos com o conhecimento, direcionando um olhar diferente dele para o professor, podendo desenvolvê-lo com mais efetividade (LEITE; TASSONI, 2002). A professora, ao se enxergar no próprio aluno, deixa clara a sua relação de sentido pessoal que tem com a escola e o processo de ensinar. Isso promove uma afetividade pessoal que estimula o seu desempenho como professora a fim de promover o melhor ensino possível ao aluno. Apesar disso a não correspondência de alguns alunos para com essa sua afetividade e o seu sentido próprio resulta em uma carga emocional intensa de estresse e culpa, o que acaba por prejudicar

sua própria saúde no trabalho.

Com o intuito de analisar a questão da valorização do professor antes é preciso definir o que é isso no contexto acadêmico. Maria Andreia Grochoska (2015) propõe uma discussão acerca da sua leitura bibliográfica sobre a valorização do professor e nessa análise três indicativos são abordados: condições para ser professor, influência na qualidade da educação e financiamento (p. 82). Sobre o financiamento, abordando exclusivamente a questão salarial dos professores, o acesso a dados referentes ao salário dos professores é muito restrito, dificultando uma análise mais incisiva sobre esse aspecto; apesar disso é evidente que com relação à carga horária o valor salarial dos professores prescrito por lei se configura como baixo ao se comparar com outras profissões (RELATÓRIO DE PESQUISA DA REMUNERAÇÃO DOCENTE, 2012). Os professores entrevistados citaram a questão do baixo salário deles como uma representação da pouca valorização do trabalho docente aos olhos do Estado. Usando como base o estudo de Denise Carreira e José Pinto denominado “Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil” (2007), a remuneração dos professores do ensino fundamental usa como base o custo por médias de alunos nas salas, reduzindo o valor como um todo e desconsiderando as diferenças e demandas regionais. Além disso a jornada excessiva que os docentes muitas vezes precisam realizar prejudica a qualidade do ensino e os desestimula em seu trabalho de educar (p.28). Vários professores entrevistados apresentavam grandes jornadas de trabalho e relatam muita discrepância de necessidade de empenho de acordo com a matéria que o docente rege.

“A grande maioria dos professores trabalha porque acredita, é uma escolha né? É uma vocação, então a gente faz ali porque gosta do que faz, mas não tendo esse apoio, essa desvalorização faz com que não tenha tanto ânimo né. Como os próprios professores falam, é a única profissão que pede por favor para trabalhar. ”

Seguindo a proposta de discussão de Grochoska (2015) sobre a valorização do professor a influência na qualidade da educação é um indicativo que teve muito peso nas falas dos professores aqui entrevistados. Foi apontado por eles sobre a ausência de estímulos que eles sofrem, a excessiva cobrança por parte do Estado, a falta de valor social e a influência crítica desses fatores na qualidade do ensino. Andrea Cristina Berlatto em seu estudo “A valorização do trabalho do professor para além da remuneração” (2011) tem como conclusão que “a educação, como uma dimensão intelectual e cultural da produção e reprodução da sociabilidade humana é passiva de modificações, para alterar movimentos que confrontam-se com a perspectiva do capital” (p.136), ou seja, a educação em si tem um valor muito maior do que o salário dos professores, sendo que seu impacto é direto na sociedade na qual está inserida. Dessa forma, a valorização do professor é mais determinante no âmbito social e primordial para a qualidade do trabalho realizado pelo docente. Ficou evidente a necessidade dos professores de apoio para poderem lidar

de forma mais efetiva com os rótulos sociais impostos a eles de iniciar um processo de conscientização dos pais e outras pessoas de fora envolvidas na escola sobre o trabalho do professor em sala de aula.

Nesse contexto, já entramos no último indicativo da valorização do educador, que se refere às condições para ser professor:

“Tenho várias pós-graduações e aí você ganha o que precisa para sobreviver né. Não tem valor assim [...] Às vezes eu escuto isso da própria família. Eu tenho um sobrinho que fala assim: “Ah, você é professora”, como quem diz assim “Ah você não é nada. ”

A carreira do professor, de acordo com o relato deles, não possui o mesmo valor que qualquer outra carreira profissional, visto que a visão da sociedade sobre os professores não é positiva. Essa característica pode ser determinante para o número de pessoas que almejam ser professores e também determinante para as condições que os professores são submetidos em seu trabalho, principalmente com relação à influência de políticas educacionais que colaboram para a desigualdade social na educação (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009). Toda essa condição promove um ambiente profissional muito mais difícil de lidar para os educadores, que sem respaldo para lidar com questões evidentemente sociais, sofrem em suas práticas pedagógicas. Essa questão faz com que a carreira de docente na área pública seja cada vez mais negligenciada.

“Hoje em dia até os alunos não dão o valor específico, a grande maioria não dá o valor específico que merece [ao professor]. [...] Acaba desmotivando. Você prepara uma aula super elaborada e você entra em uma sala que está pouco ouvindo o que você tem para falar e isso acaba trazendo um estresse para o professor. ”

A título de esclarecimento de definições, na pesquisa da Maria Andreia Grochoska (2015) o indicador “financiamento” foi definido como majoritariamente a questão orçamentária, gastos públicos, planos de carreira e etc, porém na presente pesquisa foi considerada apenas a questão relacionada ao gasto público com o salário dos professores por ser condizente com os dados coletados nas entrevistas, sendo a remuneração originalmente parte do indicativo “condições para o trabalho de professor”. Neste último todos os outros aspectos foram considerados na análise de acordo com as falas dos docentes nas entrevistas.

Outro fator que colabora para o estresse nos professores de escolas estaduais de acordo com alguns professores é com relação à progressão continuada. A progressão continuada foi implantada em janeiro de 1998, resolução SE n.º 4, e se constitui como a separação do ensino fundamental em ciclos, impedindo a repetição dos alunos dentro de cada um deles. Os professores demonstram muita frustração ao saberem que certos alunos que não têm condições de passar de ano por não terem se desenvolvido o suficiente durante o ano devem ser aprovados por conta da lei. Em reuniões sobre os alunos, frequentemente

eles têm que lidar com esse sentimento, de acordo com os relatos.

A escola tem como função garantir o conhecimento transmitido aos alunos de forma que, com reprovação ou não, eles se desenvolvam adequadamente. O Estado não forma os professores adequadamente para lidar e trabalhar com a progressão continuada garantindo o seu adequado funcionamento desde a sua implantação e mesmo com estudos que mostram a ineficiência do modelo por conta da falta de comprometimento do Estado com a qualidade da educação (PARO, 2011; VIÉGAS; SOUZA, 2006), essa política educacional continua vigente desde 1998. A consequência do despreparo dos professores e o sofrimento em consequência da progressão continuada resulta nessa frustração e sensação de impotência perante a lei, queixa recorrente geralmente nas reuniões com a gestão:

“O aluno não faz nada, nunca vem para a escola, vem quando acha que está bom e a gente tem que passar o aluno [...] Não é melhor fazer um tratamento, fazer um direcionamento diferenciado com ele? Não, não querem saber. Querem que passe, pronto e acabou.”

É importante ressaltar o fato de que o problema não é o sistema da progressão continuada em si, mas sim a aplicação dele no contexto escolar no estado de SP, seja por falta de condições de infraestrutura, seja por falta de preparo por parte do ministério da educação para a sua implantação eficiente. A progressão continuada exige um trabalho pedagógico constante para que o aluno recupere todo o seu aprendizado perdido. Não é uma aprovação sem critério, mas sim um plano de trabalho individualizado e específico para cada aluno poder se desenvolver adequadamente (OLIVEIRA, 1998), o que não ocorre nas escolas dos professores participantes dessa pesquisa.

“Muito é cobrado para que os professores orientem os alunos, professores orientem as famílias; e quem nos orienta? Quem nos acalma? Quem conversa com a gente, porque nós também temos as nossas preocupações, nossos medos e inseguranças, né? Quem nos ajuda? Então assim, contam muito com a nossa ajuda, contam muito com o nosso apoio, delegam muito as nossas funções, mas não nos dá esse amparo.”

A profissão docente, em meio a todos esses conflitos sociais, relações interpessoais constantes com alunos retratados pelos professores como indisciplinados e mal-educados, bem como a desvalorização de seu trabalho (KELLY, 2007), demanda um enfrentamento (coping) desse estresse muito intenso, provocando exaustão emocional e até despersonalização própria. Segundo Moura (1997) a atividade docente apresentou um aumento significativo de atividades burocráticas e conseqüentemente um aumento do estresse do professor, redefinindo o conceito particular de profissão geradora de satisfação pessoal. Essa condição de contínua mudança, confirmada pelo relato dessa professora, mostra a necessidade de um suporte psicológico adequado para auxiliá-los a lidar com as conseqüências psíquicas advindas dessas relações (CARLOTTO, CAMARA, 2008) e aponta para a importância da presença do profissional de psicologia na educação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as entrevistas realizadas com os professores e a análise dos dados coletados, foi possível identificar a relação do sentido atribuído pelos docentes ao estresse, considerando-se os relatos de suas experiências e visões de mundo.

A forma como cada docente reage a isso é diretamente pautada em suas concepções pessoais: ideologias, crenças e filosofias de vida. Tais concepções são determinantes para a sua saúde psíquica e a forma como lida com os inúmeros fatores desencadeadores de estresse.

A forma como o estresse se manifesta confirma as características já apontadas por outros estudos (SILVEIRA; ENUMO; PAULA; BATISTA, 2014), mas como cada docente lida com isso pautado em suas concepções pessoais é o que se destaca nesse estudo. O estresse vai muito além de sintomas físicos e psicológicos. Tal concepção pode culpabilizar os educadores, individualizando sintomas e deixando de considerar os fatores estruturais das condições de trabalho que são produtores de estresse. Os professores participantes deste estudo citaram diversas conjunturas desencadeadoras de estresse e desafiadoras em seu trabalho cotidiano. Em especial a ausência de suporte do Estado, a desvalorização da função, a falta de acesso a apoio psicológico, fazem com que o professor precise buscar por si mesmo alternativas para lidar com estas circunstâncias, o que produz ainda mais esgotamento e estafa.

A pesquisa também foi muito importante para conhecer os estressores no ambiente de trabalho dos professores entrevistados, evidenciar e denunciar ainda mais os problemas internos e a falta de apoio que os docentes sofrem em suas atividades laborais. Dentre os principais fatores enunciados, os atritos com a gestão, problemas com as famílias dos alunos, desvalorização da sociedade, falta de apoio, conflitos com alunos e má implementação da progressão continuada, podem provocar uma medicalização intensa e prejudicial; como consequência do estresse laboral. A característica qualitativa desse estudo foi crucial para evitar quantificação e rotulações e superar o uso normatizador de conceitos científicos (SAWAIA, 2006), introduzindo a ordem do valor e da ética ao dar voz aos professores para expressarem a visão deles, da forma deles, não legitimando relações de poder.

É importante ampliar o número de pesquisas sobre o estresse em professores da rede pública, principalmente de regiões mais periféricas e cidades mais interioranas, onde não há uma presença suficiente de estudos e pesquisas na área. Conforme está prescrito nas Referências e técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica (2019) é necessária uma ação por parte de psicólogos para realizar projetos e atendimentos de forma que prestem um suporte na área do desenvolvimento e aprendizagem, fornecendo respaldo para que essa classe trabalhadora se desenvolva em seu ofício e consiga lidar melhor com o estresse cotidianamente. Além disso o Estado tem a função de suprir a

necessidade de políticas públicas a fim de promover um ambiente mais democrático para os professores, estimulando a sua participação nas decisões da escola e estratégias com os alunos, fazendo com que o ensino seja menos opressor por parte da gestão e do governo, consequentemente reduzindo o estresse dos educadores em seu trabalho.

“Parabéns pela sua pesquisa, muito legal o seu tema. Se mais pessoas se envolvessem em relação a esses nossos problemas, nossa, seria muito legal. Mas eu sou muito positiva, acho que as coisas podem sempre melhorar e devem melhorar. Eu creio nisso, sempre olho o lado positivo da história. ”

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 4, p. 46-54. Jan. 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Polity Press. Cambridge, 2006.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 1, n. 30, p.187-199, jun. 2008.

BERLATTO, Andrea Cristina. **A valorização do trabalho do professor para além da remuneração. Tese de Mestrado em Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (org.) A sociologia de Pierre Bourdieu. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d' Água, pp. 73 – 111, 2003.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. **Psico**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p.152-158, jun. 2008.

CARLOTTO, Mary Sandra; CAMARA, Sheila Gonçalves. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. **Psicol. educ.** São Paulo, n. 26, p. 29-46, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 mar. 2020.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global, **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 2007.

CHARLOT, Bernard. O PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM TRABALHADOR DA CONTRADIÇÃO. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul. 2008.

Conselho federal de psicologia. **Referências técnicas para a atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Agência Movimento. Brasília, 2019.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar e educacional. In: PRETTE, Zilda Aparecida Pereira del. **Psicologia escolar, saúde e qualidade de vida**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2001. Cap. 6. p. 113-141.

FERREIRA, Elisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GASPARINI Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, maio/ago 2005, v. 31, n. 2, p. 189-199.

GROCHOSKA, Maria Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

KELLY, Áine; CAREY, Sean; MCCARTHY, Siobhan; COYLE, Ciaran. Challenging behaviour: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. **European Journal Of Special Needs Education**, Dublin, v. 22, n. 2, p.161-181, 23 abr. 2007. Informa UK Limited. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701269507>.

LACAZ, Francisco Antônio de Castro. Qualidade de vida no trabalho e saúde/doença. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.1-7, jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-8123200000100013&script=sci_arttext&tling=es>. Acesso em: 15 fev. 2019.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor. **Psicologia e Formação Docente**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 113-141, 2002.

MIRANDA, Márcia Bastos. **Saúde emocional de professores das escolas estaduais de Juiz de Fora – MG**: Depressão e Burnout. Tese de mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017.

MOURA, E. P. G.. **Saúde Mental e Trabalho**: esgotamento Profissional em Professores da Rede de Ensino Particular de Pelotas - RS. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia Pontífice Universidade Católica RS. Porto Alegre, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 18, p. 7, 30 dez. 1998. Fundação Carlos Chagas. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eaee01819982249>.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A condição dos professores**: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. OIT/ UNESCO. Genebra, 1984.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. : implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 695-716, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782011000300009>.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Professores de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de via e trabalho.** Tese de doutorado em Psicologia - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, p. 34, 2007.

PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; PELEGRINI, Andreia; MEYER, Carolina; ANDRADE, Rubian Diego; LOPES, Adair da Silva. Estresse Relacionado ao Trabalho em Professores de Educação Básica. **Ciência & Trabalho**, Santiago, v. 16, n. 51, p.206-210, dez. 2014. SciELO Comision Nacional de Investigacion Cientifica Y Tecnologica (CONICYT). DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-24492014000300013>.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** Editora Cortez. São Paulo, 2005.

RELATÓRIO PESQUISA REMUNERAÇÃO DOCENTE 2012 CAPES/INEP/SECAD. Edital nº 001/2008. Projeto de Pesquisa Observatório da Educação: **Remuneração dos professores das escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas.** Brasília, 2012.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento; RANGEL, Mary. Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1115, 1 abr. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2015v33n3p1115>.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. Sawaia (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; BATISTA, Elisa Pozzatto. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 457-465, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183767>.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; PAULA, Kely Maria Pereira de; BATISTA, Elisa Pozzatto. Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 15-36, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982014000400002>.

SOARES, Michelle Marcilio; OLIVEIRA, Talisson Gabriel Duarte de; BATISTA, Eraldo Carlos. O uso de antidepressivos por professores: uma revisão bibliográfica. **REVASF**, Petrolina, abril 2017, v. 7, n. 12, p. 100-117.

SOUZA, Antonio Marcos Freitas de; FILHO, Mário dos Anjos Neto. Uso de medicamentos ansiolíticos por docentes da rede estadual de educação na cidade de Cacoal – RO . **Uningá Review**, Maringá, Out. 2010, v. 4, n. 3, p. 50-55.

SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Maria Blandina Marques dos; PINA, José Augusto; MARIA, Amabel Bianca Vial; CARMO, Maria Auxiliadora; JENSEN, Mirdney. A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, janeiro 2003, v. 8, n. 4.

TAMAYO, Alvaro; LIMA, Dinice; SILVA, Abelardo Vinagre da. **Impacto do clima organizacional sobre o estresse no trabalho.** Trabalho apresentado no XXVI Encontro Nacional da ANPAD. Salvador, 2002.

TORRES, Anália. Casamento: Tempos, centramento, gerações e gênero. **Caderno CRH**. Salvador, 2004. v. 17, 405-429.

VARKEY FOUNDATION. **Global teacher status index**. Londres: Varkey Foundation, 2018.

VEDOVATO, Tatiana Giovanelli; MONTEIRO, Maria Inês. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [s.l.], v. 42, n. 2, p.291-297, jun. 2008. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-62342008000200012>.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores.: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 247-262, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572006000200008>.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e palavra**. In L. S. Vigotski. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAGNER, Adriana. **Como se perpetua uma família?** Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; LEITE, Célio Rodrigues; STASIAK, Gisele Regina; SANTOS, Cristiani Aparecida da Silva; FORTESKI, Rosina. O estresse no trabalho do professor. **Imagens da Educação**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 40, 12 nov. 2015. Universidade Estadual de Maringá. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i3.25789>.

CAPÍTULO 10

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LITERATURA INFANTIL

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 09/03/2021

Miriam Persiani de Santamarina

Maestra Normal Superior. I.S.F.D. Nº 18

Licenciada en Psicopedagogía U.N.L.Z.

Especialización Lectura, Escritura y Educación,
FLACSO

Especialización en Literatura Infantil y Juvenil
OEI

Máster en Educación Universidad de Jaén

Ocupación actual: Orientadora Educacional en

Escuela de Educación Primaria

Profesora en el Instituto Superior de Formación

Docente y Técnica Nº 55 de Buenos Aires,
Argentina

RESUMEN: El desafío de este trabajo radica en enfrentar a los estudiantes de un Instituto de Formación Docente, a que como futuros maestros analicen los distintos paradigmas que subyacen en los textos literarios infantiles acerca de la atención a la diversidad, relacionando los modelos de discapacidad y de tratamiento de género que han acontecido a lo largo de la historia. Por tratarse de un espacio que funciona con la modalidad de taller, el debate y la reflexión permiten que los docentes en formación interpielen sus propias prácticas en el momento de realizar sus primeras intervenciones en las escuelas, evitando distintas maneras de discriminación, a través de la selección de obras que faciliten y fortalezcan la inclusión educativa.

PALABRAS CLAVE: Formación docente.

Literatura Infantil. Inclusión. Diversidad. Reflexión conjunta.

SOCIAL REPRESENTATIONS ON ATTENTION TO DIVERSITY IN CHILDREN'S LITERATURE

ABSTRACT: The challenge of this work lies in facing the students of a Teacher Training Institute, so that, as future teachers, they analyze the different paradigms that underlie children's literary texts about attention to diversity, relating the models of disability and treatment of gender that have occurred throughout history. Because it is a space that works with the workshop modality, debate and reflection allow teachers in training to challenge their own practices at the time of making their first interventions in schools, avoiding different forms of discrimination, through selection of texts that facilitate and strengthen educational inclusion.

KEYWORDS: Teacher training. Children's literature. Inclusion. Diversity. Joint reflection.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS A RESPEITO DA ATENÇÃO A DIVERSIDADE NA LITERATURA INFANTIL

RESUMO: O desafio deste trabalho está em enfrentar os alunos de um Instituto de Formação de Professores, para que, como futuros professores, analisem os diferentes paradigmas que estão na base dos textos literários infantis de atenção à diversidade, relacionando os modelos de deficiência e tratamento de gênero ocorridos através da história. Por ser um espaço que trabalha com a modalidade oficina, o debate e a reflexão permitem que os professores em

formação questionem suas próprias práticas no momento de fazer suas primeiras intervenções nas escolas, evitando diferentes formas de discriminação, por meio da seleção de trabalhos que facilitem e potencializem o ensino inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Treinamento de professor. Literatura infantil. Inclusão. Diversidade. Reflexão conjunta.

TEXTO

“Todo centro tiene miedo de lo
que parece ser su periferia.
En los bordes laterales de los ojos
habitan todas las cosas
que decidimos no mirar y que
nos hablan a raudales”

Carlos Skliar

El presente trabajo se desarrolla en el marco de un programa de Inclusión Educativa en el Profesorado de Formación Docente y Técnica en el que trabajo como profesora de Didáctica y Currículum. El mismo, tuvo su origen en un taller homónimo realizado como capacitadora de maestros.

En el Instituto, los y las estudiantes que habían comenzado a realizar sus prácticas docentes observaban y referían que el tema de la atención a la diversidad era abordado desde la literatura con textos que tenían características correspondientes a un paradigma de aprendizaje no inclusivo; aún cuando en las aulas de los Jardines de Infantes y de las Escuelas Primarias Comunes había niños con proyectos de Integración/Inclusión con Escuelas de Educación Especial.

Tras efectuar un buceo bibliográfico, comparé los distintos modelos históricos asumiendo que hablar de integración y de inclusión no es fácil, porque si bien las políticas educativas actuales promueven como principio fundamental la atención a la diversidad en el marco de los derechos de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho; algunas propuestas en las instituciones y en las aulas mostraban ciertas grietas al respecto.

En parte, porque conviven distintos paradigmas sobre diversificación curricular, por momentos sin entenderse cómo es el tratamiento de lo diverso, y luego porque se entremezclan y confunden los conceptos antes mencionados.

De este modo, y como parte de la formación docente inicial, se extiende una capacitación para las estudiantes de 2º año de los profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial, en un espacio en el que se privilegia la reflexión y el trabajo colaborativo.

El principal propósito es poder analizar las características de los textos literarios que actualmente conviven en las escuelas, sin descartar opciones, pero pudiendo poner a la luz

algunos aspectos que resultan interesantes para trabajar con los niños.

Dar a conocer otros textos a los futuros docentes, permite asimismo que puedan planificar distintas y variadas secuencias literarias, intentando realizar algunas modificaciones conceptuales, atreviéndose a trabajar con temas complejos y rompiendo de este modo, con ciertos esquemas sustentados de manera hegemónica, en los cuáles lo diverso suele ser sinónimo de excluido.

Comúnmente, cuando pensamos en la relación de la Literatura Infantil con la diversidad, muchas son las imágenes que se pueden recordar, como por ejemplo “*El soldadito de plomo*” ó “*El jorobado de Notre Dame*”. En estos casos, las características de los personajes los ubican en una posición de discriminación ya que son señalados como diferentes y sólo la muerte puede cambiar los designios del destino (postura extremista, caótica y negativa).

En el caso de “*El patito feo*”; en el que se utiliza un ave para representar al ser excluido; el mismo sólo es tenido en cuenta por su grupo de pares cuando se transforma en cisne; cuando logra superar la “discapacidad”, convirtiéndose en un ser distinto, magnífico.

Estas historias corresponden al modelo “normalizador” que se sostuvo durante siglos y que se trasladó a las instituciones educativas bajo la definición de la escuela común. El axioma del alumno común se sostiene en la ilusión de un tipo de homogeneidad presente en la población escolar. Sobre este parámetro se recortan posteriormente los fenómenos u aspectos heterogéneos, diversos o “anormales” del sistema.

Cabe destacar que de aquella época en que las personas con discapacidad o lo que se consideraba como anomalías, eran enclaustradas para que no fuesen vistas ni tuviesen contacto con la gente “normal”, parecería existir un abismo.

Sin embargo, en Argentina, y más específicamente en la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Educación Especial fue creada recién en el año 1.949 como resultado de la adhesión de nuestro país a la declaración de Derechos Humanos en el año 1.948.

Por ende, la Modalidad de Educación Especial como tal, se encuentra en una etapa de pleno desarrollo, con todo lo que esto implica.

Ahora bien, con este mismo esquema se pueden leer tantísimas tramas de bellas y bondadosas princesas, que se casan con apuestos y valientes caballeros, y que tal como lo presagia la leyenda “vivieron felices para siempre”.

Estas antinomias entre lo bello y lo horrible, lo bueno y lo malo, para siempre o nunca jamás, todos o ninguno; se presentan como verdades absolutas e incuestionables, como modelos a seguir.

En la década del ´70 surge en la península escandinava, el concepto de integración educativa y recién hace veinte años aproximadamente, se comenzó a hablar (y a practicar) la inclusión social, trasladada a la escuela.

En los últimos años han ingresado al mundo literario los más diversos temas, que

antes eran tabú o que se analizaban desde visiones muy reduccionistas. Entre ellos se pueden mencionar la muerte, la diversidad sexual y/o la discapacidad. Sin embargo, aún poseen escasa difusión en Argentina.

Algunas veces, a través del uso de animales como protagonistas, los autores comenzaron a plantear la inclusión de la diversidad de manera sutil, como en el caso de *"Foxtrot"* de Helme Heine o de *"Choco encuentra una mamá"* de Keiko Kasza.

Con mayor explicitación Adela Turín utiliza a la elefantita Margarita en su obra *"Rosa caramelo"* para hablar sobre la igualdad de género; y en el caso de la serie de *"Elmer"* el elefante creado por David McKee se plantea la inclusión de lo diverso. Asimismo, rompiendo también con los estereotipos de género aparecen títulos como *"El príncipe Ceniciento"* de Babette Cole o *"La princesa Ana"* de Luisa Guerrero en los que se cuestiona, precisamente, distintos roles y deseos de sus protagonistas. En el caso de *"Cola de león, cola de ratón"* de Estela Smania se vislumbra la transexualidad y en *"Rey y rey"* de Linda de Haan, se evidencia con mucho humor y naturalidad, un caso de matrimonio igualitario

En estos últimos ejemplos se observa un gran avance en la medida en que los autores se atreven a "hacerles decir" a sus personajes aquello que hasta entonces parecía no poder hablarse.

En otros casos, reaparece la discapacidad con un sentido totalmente inclusivo, como en *"El caso de Lorenzo"* de Isabelle Carrier (discapacidad intelectual); *"Inés crece despacio"* de Claude Heleft (síndrome de Down); *"Lucía no teme a la oscuridad"* de Ana Gago (ceguera); *"Alta, muda y con patas largas"* de María Inés Falconi (sordera); *"Mi hermana Aixa"* de Meri Torras (discapacidad motora e integración racial) y/o *"Ney, el guardián del corazón"* de Antonio de Benito (autismo).

En los talleres con los y las futuros y futuras docentes resulta muy interesante conocer estas lecturas para abordar la relación entre el contenido del texto y las características paratextuales; no sólo desde el punto de vista del análisis literario sino también desde la construcción de las representaciones sociales.

A nivel estructural se observa que más allá de las diferencias, estos textos son de una organización ternaria simple con un lenguaje que puede llegar a comprender cualquier niño, aunque en algunos casos la presencia de figuras retóricas hace que sea necesaria una lectura mediada. Por su contenido posibilitan procesos que comprometen el pensamiento, la reflexión, las emociones y la imaginación.

Trabajando en pequeños grupos, los y las talleristas deben analizar y reflexionar sobre el abordaje de los temas planteados, respondiendo preguntas acerca de la presentación de los hechos (si se muestran como reales o se los identifica de manera simbólica), en qué contextos y situaciones los personajes viven sus experiencias, cuáles son sus principales características (seres positivos, independientes y competentes o lo contrario), si el texto contiene ilustraciones que faciliten las discusiones y el intercambio de información, si se evidencian sentimientos y emociones de manera multidimensional (no

asociados solamente a la diversidad) y si se les permite a los lectores desarrollar un status de relaciones igualitarias ; cómo aprender acerca de las diferencias sin que represente una educación “en valores”, convirtiéndose en una literatura utilitaria.

De esta manera se logra interpelar las propias prácticas docentes, y se les brinda la oportunidad de reconocer que estos títulos deben formar parte del corpus de libros que se leen en la escuela., pudiendo formar parte de las lecturas cotidianas; comparándose el salto de personajes sórdidos y con la presencia de una literatura moralizante del pasado, a un presente en el que ningún tema queda afuera y se busca el disfrute y el pensamiento libre ya que las tramas no están para adoctrinar sino para mostrar otras realidades, otras perspectivas y otras maneras de estar en un mundo que se precie de ser inclusivo.

REFERENCIAS

Anijovich, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós

Baquero, R. (2001) *La educabilidad bajo sospecha*. Cuaderno de Pedagogía-Rosario. Año IV N° 9.

Barthes, R. (1978) *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Buenos Aires: Paidós.

Braslavsky, B. (2008) *Enseñar a leer lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: E.C.E.

Lerner, D. (2009) *La formación docente en lectura y escritura*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, Ph. (2018) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Resolución 155 (2011) Consejo Federal de Educación. Ministerio de la Nación. República Argentina.

Zaina, A. (2008) *Recorridos didácticos en la educación inicial* en: Malajovich, A. “Recorridos didácticos en la educación inicial” Buenos Aires: Paidós.

LEITURA PARA CÃES: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA E TERAPÊUTICA COM CRIANÇAS EM AMBIENTE ESCOLAR

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 15/03/2021

Magda Eliete Lamas Nino

Universidade Federal de Pelotas,
Departamento de Pós-graduação em
Enfermagem
Pelotas – RS
<https://orcid.org/0000-0002-3892-0203>

Valéria Cristina Christello Coimbra

Universidade Federal de Pelotas,
Departamento de Pós-graduação em
Enfermagem
Pelotas – RS
<https://orcid.org/0000-0001-5327-0141>

Helenara Plaszewski

Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de
Educação
Pelotas – RS
<https://orcid.org/0000-0001-7114-7542>

Márcia de Oliveira Nobre

Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de
Medicina Veterinária
Pelotas – RS
<https://orcid.org/0000-0003-3284-9167>

RESUMO: A prática pedagógica de leitura para cães está vinculada à Educação Assistida por Animais (EAA) e vem expandindo-se em vários países através de programas, órgãos não governamentais e escolas. Porém, no Brasil são reduzidos os fomentos de estudo e de implementação dessa prática, principalmente em

ambiente escolar. Em se tratando da pesquisa, ela é qualitativa de cunho exploratório descritiva com o objetivo de conhecer as percepções de quatro crianças de duas turmas de 4º ano de uma escola municipal do interior do RS, acerca da leitura mediada por cães. Ademais, procura descrever sobre as interações das crianças com os animais, com foco em suas reações e comportamentos durante as atividades de leitura, assim como as potencialidades e desafios da utilização da EAA acerca da leitura mediada por cães co-terapeutas. A estrutura teórica entrelaça os autores Vygotsky e Wallon, assim como estudiosos das Intervenções Assistidas por Animais (IAAs). O referencial teórico discute a importância das interações sociais, das mediações e do desenvolvimento integral do ser humano através de uma aprendizagem conduzida pela afetividade e propõe reflexão sobre a relevância da EAA no ambiente escolar. Infere-se que através do estudo que as crianças se perceberam confiantes na prática de leitura pelo prazer proporcionado ao lerem para os cães, além de considerarem os cães co-terapeutas como potenciais motivadores no processo de leitura e mediadores nas aproximações sociais. EAA promoveu importantes benefícios no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e na qualidade para saúde mental. Contudo, a prática pedagógica de leitura para cães co-terapeutas possui potencialidades terapêuticas e de aprendizagem, pois em todo seu processo dinâmico de realização ofereceu benefícios que oportunizou a qualidade na saúde mental das crianças, sendo os cães também conceituados como oxigenadores sociais por contagiar o

ambiente com emoções de bem-estar.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura para cães, EAA no ambiente escolar, Saúde mental.

READING TO DOGS: A PEDAGOGICAL AND THERAPEUTIC PRACTICE WITH CHILDREN IN SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: The pedagogical practice of reading to dogs is linked to Animal-Assisted Education (AAE) and has been expanding in several countries through programs, non-governmental organizations, and schools. However, in Brazil there are few incentives to study and implement this practice, especially in the school environment. As for the research, it is qualitative of exploratory descriptive nature with the objective of knowing the perceptions of four children from two 4th grade classes in a municipal school in the countryside of RS, about the reading mediated by dogs. Furthermore, it seeks to describe the interactions of the children with animals, focusing on their reactions and behaviors during the reading activities, as well as the potentialities and challenges of the use of AAE about the reading mediated by co-therapy dogs. The theoretical framework interweaves the authors Vygotsky and Wallon, as well as scholars of Animal-Assisted Interventions (AAI). The theoretical framework discusses the importance of social interactions, mediations, and the integral development of the human being through learning conducted by affectivity, and proposes reflection on the relevance of AAE in the school environment. It is inferred through the study that the children felt confident in the practice of reading because of the pleasure provided by reading to dogs, besides considering the co-therapy dogs as potential motivators in the reading process and mediators in social approaches. AAE promoted important benefits in the cognitive, social, emotional development, and in the quality for mental health. However, the pedagogical practice of reading for co-therapy dogs has therapeutic and learning potentialities, because throughout its dynamic process of realization it offered benefits that provided the quality in the mental health of children, being the dogs also conceptualized as social oxygenators by infecting the environment with emotions of well-being.

KEYWORDS: Reading to dogs, AAE in the school environment, Mental health.

1 | INTRODUÇÃO

A prática pedagógica de leitura para cães é algo que vem se expandindo em vários países através de programas e órgãos não governamentais e escolas, promovendo importantes benefícios como, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, trazendo também qualidade para saúde mental daqueles que dessa prática utilizam. Entretanto, no Brasil ainda são relativamente poucos os estudos científicos que abordam a educação assistida por animais, especificamente da prática de leitura para cães, relacionando essa prática pedagógica como forma de intervenção terapêutica à aprendizagem e ao bem-estar mental das crianças em ambiente escolar.

Dado a isso, a categoria Educação Assistida por Animais (EAA) vincula-se às Intervenções Assistida por Animais (IAAs) que se referem as práticas terapêuticas, educacionais e/ou recreativas que através dos animais podem trazer benefícios para seus

assistidos. Atualmente são classificadas em três categorias, sendo elas: a Terapia Assistida por Animais (TAA), tendo a relação humano-animal como processo terapêutico, precisando de um profissional da área da saúde para executar as análises; a Atividade Assistida por Animais (AAA), que tem por objetivo melhorar a qualidade de vida dos assistidos, não requerendo a supervisão do profissional em saúde; e a Educação Assistida por Animais (EAA), que se utiliza de intervenções assistidas de cunho pedagógico e que requisita um profissional em educação para executá-la (CHELINI; IOTTA, 2016).

No Brasil a precursora em IAAs foi Nise da Silveira, médica psiquiátrica do hospital Praia Vermelha no Rio de Janeiro, na segunda metade da década de 50. Na época, ela se recusou a usar eletrochoques em seus pacientes com diagnóstico de esquizofrenia, causando estranheza na classe médica por sua contrariedade ao modelo seguido e a partir disso começou a utilizar animais no tratamento terapêutico de seus pacientes, promovendo a relação homem-animal. Mais tarde seu método foi reconhecido como modelo de alternativa metodológica no trato com pacientes em hospital psiquiátrico, servindo também de inspiração para inúmeros projetos em instituições asilares, hospitalares, presídios e escolas (DOTTI, 2014). Com o passar dos anos cada vez mais a IAAs foram agregando profissionais da área da saúde e da educação e a partir do final do século XX houve um crescimento maior que se intensificou nos últimos anos com o reconhecimento dos animais como um mediador entre o profissional, seja ele educador, terapeuta, fisioterapeuta, enfermeiro e o aluno/paciente, facilitando dessa forma os objetivos traçados a cada assistido (NOBRE *et al*, 2017).

Primeiramente, a EAA é desenvolvida de forma terapêutica através das Atividades Assistidas por Animais por se tratar de trabalhos pedagógicos dentro do ambiente hospitalar, ou seja, práticas pedagógicas envolvidas com projetos de psicologia e fisioterapia ligados à pedagogia hospitalar. Diante disso, a EAA surge constituindo-se como ação pedagógica que envolve a utilização dos animais em todo contexto educacional para diferentes públicos, visando difundir o uso de animais como recurso pedagógico (PETENUCCI, 2016).

E sob o contexto de EAA emerge a prática pedagógica de leitura para os cães, como forma de auxiliar os estudantes em alguma dificuldade como, por exemplo, de leitura e timidez. Até como modo de propor um ambiente saudável e acolhedor para os assistidos, aumentando o relaxamento e a segurança para ler (HALL; GEE; MILLS, 2016).

Em razão disso, e de a prática pedagógica em ambiente escolar ser algo que está sendo desenvolvido, embora de maneira não expressiva e comum no Brasil, se fez então necessário pesquisar a respeito do assunto e principalmente um estudo voltado para o olhar da criança. Ou seja, trazer à luz do conhecimento as percepções das crianças como participantes ativos na amostra do estudo em relação as suas experiências de leitura para os cães co-terapeutas.

A pesquisa foi desenvolvida em virtude da obtenção do título de mestre em Ciências da Saúde/Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas

(UFPel)/RS. Contou com a participação de quatro crianças, por ordem de sorteio, discentes de duas turmas de 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior do RS. O estudo também obteve apoio de dois cães co-terapeutas e suas condutoras, que fazem parte do Projeto de Extensão intitulado “Pet Terapia: Animais como auxiliares na reabilitação de pessoas com necessidades especiais”, pertencentes ao núcleo da Faculdade de Veterinária da Universidade Federal de Pelotas, coordenado pela da Prof.^a Dr.^a Márcia Nobre, sendo que o mesmo já possui aprovação na Comissão de Ética em Experimentação Animal (CEEA), registrado na UFPel sob o número 5270202 e pelo Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) sob o número 199. Para mais, os cães que fazem parte de tal projeto recebem cuidados e treinamento e são sempre conduzidos pelos seus condutores em projetos.

É significativo salientar que as práticas de leitura realizadas pelas crianças participantes da pesquisa para os cães co-terapeutas, assim como realização da coleta dos dados aconteceram em um espaço reservado pela escola, ou seja, a biblioteca. Os cães co-terapeutas chamavam-se Caco e Pipoca, sem raça definida e tendo ambos, perfil indicado para o propósito da prática de leitura, calmo e afável. Os encontros realizados para a coleta dos dados foram desenvolvidos ao fim do primeiro e início do segundo semestre de 2019 logo após sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem, sob parecer nº 3.351.728.

Os dados coletados foram organizados de acordo com os parâmetros da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). As interpretações dos mesmos seguiram o aporte teórico dos notáveis psicólogos Levy Vygotsky e Henry Wallon, assim como os teóricos das Intervenções Assistidas por Animais. Isto posto, será trazido aqui sincronicamente as análises críticas referentes de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa como, descrever a interação das crianças com os cães, com foco nas reações e comportamento dessas durante as atividades de leitura e também verificar as potencialidades e os desafios da utilização da Educação Assistida por Animais acerca da leitura mediada por cães co-terapeutas.

Portanto, este presente trabalho busca trazer alguns dos importantes resultados encontrados através do estudo mencionado, na busca de reflexão acerca da importância do afeto, das relações sociais e da aprendizagem como um tripé de grande valia para sustentação da prática pedagógica e terapêutica com crianças em ambiente escolar.

2 | A IMPORTÂNCIA DA LEITURA MEDIADA POR CÃES DESENVOLVIDA PELA EAA

De acordo com as professoras e pesquisadoras Abrahão e Carvalho (2015), a EAA possui por objetivos promover a aprendizagem estimulando o desenvolvimento psicomotor e psicossocial, além de tratar as perturbações de comportamento. E segundo Petenucci (2016), a EAA passa a ter respaldo teórico e metodológico das abordagens que orientam

a sua prática e que, dentro dela, as atividades envolvendo animais permitem ganhos significativos imediatos, tanto no que diz respeito à interação, ao interesse e a quebra de barreiras e dificuldades para aprender ou ler, por exemplo. A autora também destaca que as escolas não têm conseguido o sucesso desejado para promover o aprendizado e minimizar os efeitos das dificuldades de aprendizagem e que essa seria uma das razões para a introdução da EAA como ferramenta pedagógica no ambiente escolar (PETENUCCI, 2016).

Sendo assim, uma prática desenvolvida pela EAA e que merece atenção, é a leitura mediada por cães. A leitura, a atividade de contar histórias e as brincadeiras envolvendo cães, gatos e outros animais também merecem destaque, uma vez que ela representa uma alternativa ética e adequada de “utilização” dos animais, desde que sejam seguidos critérios para seu bem-estar e bons tratamentos com os mesmos (CAPOTE; COSTA, 2011).

A leitura realizada para o cão e/ou na presença do cão é muito bem aceita pelas crianças que realizam tal prática, pois observa-se que as mesmas se sentem mais seguras no momento de realizarem o ato de ler e que o ambiente descontraído de leitura favorece o aconchego e a socialização com outras crianças. Além disso, esse mesmo ambiente acolhedor, de trocas de afeto, favorece o bem-estar do animal, ou seja, do cão que é o ouvinte de suas leituras (JALONGO, 2005).

As práticas de leitura envolvendo os cães são bem mais propaladas no Canadá, E.U.A¹ e Portugal. Inclusive, há em Ottawa um programa de incentivo à leitura, intitulada R.E.A.D, com iniciativa para a alfabetização de crianças, onde a leitura para cães é considerada como método poderoso auxiliando na melhoria das habilidades de leitura e comunicação das mesmas (PETENUCCI, 2016). Em Portugal, existe, entre outros, a Pets4People² que é uma Associação sem fins lucrativos liderada por uma Médica Veterinária com formação em Comportamento Animal e Terapias Assistidas por Animais que pretende com a ajuda dos animais, trazer um maior bem-estar físico, psicológico e afetivo às crianças, jovens e idosos através das Intervenções Assistidas por Animais (Terapias, Atividades e Educação), prestando atendimento a várias escolas e instituições (BOBONE, 2021).

Ainda no Brasil, ressalta-se a importância do Projeto Pet Terapia da UFPel. Trata-se de um projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão liderado pela Prof.^a Dr.^a Márcia Nobre, que trabalha com todas as categorias das IAAs. O projeto presta atendimento a algumas instituições parceiras³ da cidade de Pelotas–RS e região, desde 2006, visando a inserção do cão como um elo motivador às atividades cognitivas, motoras e afetivas, entre outras. Esse, conta:

[...] com uma equipe multidisciplinar e 12 cães co-terapeutas que realizam semanalmente visitas em várias instituições. As atividades são discutidas em

1 Nos Estados Unidos, a Universidade da Califórnia, Davis, através de estudos, mostrou que crianças que leem em voz alta para cães melhoram suas habilidades de leitura em 12% comparadas com crianças que não utilizaram os cães (PETENUCCI, 2016).

2 Pets4People: Trabalho desenvolvido em Escolas, Centros de Desenvolvimento Infantil, Instituições de Solidariedade Social, Residências de Terceira Idade, Consultórios ou a nível particular.

3 Instituições vinculadas ao projeto, como escolas, hospitais e afins.

parceria com os profissionais da saúde e educação de cada local e conforme a necessidade dos assistidos (NOBRE *et al.*, 2017, p.81).

Os cães atuantes e chamados de co-teraputas, do Pet Terapia, são selecionados e treinados para a sua capacitação, sempre preservando o bem-estar animal e sempre com o intuito de motivar a interação e afetividade entre os cães e os humanos. São estabelecidos os horários de trabalho para que os animais não fiquem cansados, logo as atividades dos cães nas sessões de IAAs têm no máximo 1h de duração, sendo organizados os horários para a socialização dos cães co-terapeutas, para brincadeiras e também relaxamento e descanso. Além disso, todo procedimento profilático é tomado para o cuidado do cão. Cuidado esse, que visa a qualidade nas intervenções.

A EAA realizada pelo Pet terapia, ao longo dos anos, incluem escolas de ensino fundamental, salas de recursos e escolas de atendimento a crianças com déficit cognitivo. Em todos os locais a EAA tem sido muito estimulante para as crianças, professores e a equipe, tanto no incentivo à leitura, aprendizados em geral, desenvolvimento de motricidade e da memória, quanto ao desenvolvimento da socialização e da afetividade (NOBRE *et al.* 2020)

Ademais, o Pet Terapia é um programa desenvolvido por uma equipe integrada de professores, técnicos e acadêmicos de graduação e pós-graduação advindos a princípio da Faculdade de Veterinária da UFPel e responsáveis pela efetivação das AAAs. E com o passar do tempo o mesmo foi recebendo profissionais e acadêmicos de outros cursos da mesma universidade, tais como Psicologia, Enfermagem, Zootecnia, Terapia ocupacional, Pedagogia e Fisioterapia, nas práticas de TAA e EAA. Além disso, por possuir uma abordagem inter, multi e transdisciplinar, o projeto se solidifica oferecendo qualidade técnica no atendimento às instituições parceiras (NOBRE *et al.*, 2020).

Vinculado a essas descrições traz-se um estudo recente do Grupo de Pesquisa de Relacionamento Humano-Animal, realizado na Áustria, que verificou os efeitos imediatos no desempenho de crianças no processo de alfabetização quando as mesmas praticavam a leitura mediada por cães. Os resultados mostraram que dentro dos parâmetros fisiológicos (frequência cardíaca (FC), variabilidade da frequência cardíaca (VFC) e cortisol salivar), e também com variantes comportamentais, a presença de um cão teve um pequeno efeito positivo de forma imediata na motivação da criança e no desempenho de leitura. Caso elas tivessem seguido com sessões repetidas de tal intervenção, os efeitos conquistados teriam sido maiores (SCHRETMAYER; KOTRSCHAL; BEETZ, 2017). Todavia, este estudo, assim como outros, pode servir como fomentador de novas estratégias de intervenções que contemplam práticas pedagógicas para aumentar o nível nas habilidades de leitura. Pois, de acordo com Schretzmayer *et al.* (2017):

[...] programas que visam melhorar as habilidades de leitura em crianças são necessários. Ler com cães tornou-se particularmente popular, embora ainda não seja uma abordagem generalizada nos países de língua alemã.

Estudos anteriores realmente comprovaram que os cães podem facilitar o aprendizado, com efeitos fisiológicos, psicológicos, emocionais e sociais (SCHRETMAYER; KOTRSCHAL; BEETZ, 2017, p. 1).

Dessa maneira, ao fazer uso da EAA pode-se criar situações facilitadoras ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que alguns estudos comprovaram que o contato com um animal eleva a autoestima, aumenta o foco atencional, permite melhoras na socialização por agirem como agentes socializadores, além de causar alterações fisiológicas que levam à diminuição da ansiedade e alívio dos sentimentos de medo, de desespero, de solidão e o isolamento (MELSON *et al*, 1992). Portanto, trata-se sobre os benefícios que esta prática mencionada oferece às relações psicossociais e saúde mental dos que dela se utilizam. Concernente a isso a EAA aliada a uma prática lúdica se traduz como sendo de grande importância para o aspecto emocional e social das crianças, e servindo de apoio aos grupos educacionais e de saúde mental ao alcance de múltiplos benefícios (PETENUCCI, 2016). Tal aliança é considerada valorosa, por promover um ambiente escolar descontraído e saudável, visto que é na escola o lugar onde muitas crianças passam o maior tempo de seu dia (ESTANISLAU, 2014).

Em vista dos estudos descritos e de suas importantes abordagens no que tange a EAA, da prática de leitura mediada por cães e dos benefícios que traz consigo, destaca-se a deferência deste trabalho, preconizando a interação homem–animal que analisa aspectos de aprendizagem, o estímulo às relações sociais e oportunidade ao reconhecimento do próprio ser.

31 O VIÉS VYGOTSKYANO E WALLONIANO EM RAZÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LEITURA PARA OS CÃES CO-TERAPEUTAS

Para a construção da pesquisa procurou-se trazer a Teoria Sociointeracionista, em virtude da mesma ser vista através de três aspectos fundamentais que são: primeiramente, o aspecto instrumental, que refere-se às respostas que se dá aos estímulos oriundos do ambiente, essas podendo ser alternadas e modificadas pelo sujeito, servindo como um instrumento para o comportamento; em segundo, o aspecto cultural, que indica os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que o sujeito (criança) em desenvolvimento deve enfrentar, e os tipos de instrumentos mentais e físicos que ele dispõe para dominar essas tarefas, dando como exemplo, a linguagem; e por último o aspecto histórico, que vincula-se ao cultural, pois os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento foram criados e modificados ao longo da história social da civilização (BOCK, 2005).

Isto é, esses três aspectos inter-relacionados descrevem o desenvolvimento psicológico de forma sociointeracionista (BOCK, 2005), pois o sujeito apesar de carregar em sua bagagem genética características próprias, as mesmas podem ser estimuladas pelo meio (social, cultural e histórico).

Oliveira (2002) defende que o ser humano aprende a ser humano pela interação social, pelo contato com o outro, não ficando apenas configurado a um ser biológico. Ele aprende com as situações em que vive no momento histórico e com a cultura que tem acesso (MENDONÇA *et al.* 2014). Para Vygotsky (1998), as crianças desenvolvem nos primeiros anos de vida diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas e inicia a formação de ideias, sentimentos, hábitos morais, traços de personalidade e a educação adequada. O desenvolvimento mental não se acentua aos aspectos estruturais e as leis essencialmente universais de origem biológica, porém insiste nos aspectos da cultura, na interação social, na dimensão histórica do desenvolvimento mental do sujeito (IVIC, 2010, p. 12-13).

Além disso, quanto ao processo de Mediação e a Leitura mediada por cães, traz-se a perspectiva de mediação advinda da Teoria Sociointeracionista de Vygotsky. Ademais, será preciso trazer o conceito de mediação, que se traduz em técnicas e signos usados pelos seres humanos para fazer as mediações entre eles e entre eles e o mundo (VYGOSTSKY, 1998).

Conceito este utilizado pela pesquisadora para abordar a análise dos dados referentes à observação direcionada da mediação, da utilização do cão na prática de leitura, algo tão importante para o exercício da linguagem. Ou seja, uma mediação que poderá resultar na qualidade de expressão, como instrumento auxiliar da atividade humana, como a intervenção de um elemento intermediário de uma relação (STADLER *et al.*, 2004).

Tratando-se da interação, destaca-se os benefícios da relação humano-animal pela ótica Vygotskyana, têm-se a importância do cão na vida das pessoas e o benefício que se obtém através desse contato. Segundo Santos (2008), há muito tempo os animais servem como auxílio ao humano para o transporte, caça, vestimenta e alimentação, entretanto, muitos vêm sendo domesticados, fazendo parte, até, do contingente familiar. Isto é, essa relação homem-animal passou a se tornar uma relação de afetividade.

Estudos apontam que o animal doméstico possui influência benéfica em crianças, pois as mesmas quando entram em contato com os animais, dito aqui, os cães, passam cuidá-los e assim conseguem desenvolver vários aspectos positivos que as ajudam até a fase adulta, como por exemplo, o senso de responsabilidade, as práticas do cuidado, incentivo à sensibilidade e ao companheirismo (BECKER, 2003).

E somado a isso, para o trato terapêutico o cão é o mais requisitado dentre os animais domésticos/companhia. De acordo com Kobayashi *et al.*, e Dotti (2009; 2014) o cão possui características de inteligência e percepção e apresenta uma feição natural pelas pessoas gerando apego e criando vínculos. O cão é adestrado facilmente, cria respostas positivas ao toque e possui uma grande aceitação das pessoas envolvidas.

Isto posto, esses encontros terapêuticos possuem por objetivo promover a melhoria social, emocional, física e cognitiva das pessoas que fazem uso desse tipo de terapia. Logo, assim imagina-se, que a presença do cão pode atuar como elemento facilitador

da interação do sujeito. Especialmente, por esse animal ser afetuoso, permitir o toque e responder prontamente durante a interação com uma pessoa. Para Centenaro (2016) o cão, pode ser considerado como um instrumento, um signo, agindo como um agente externo, para uma possível otimização do processo de aprendizagem para uma criança e proporcionando o bem-estar a mesma (CENTENARO, 2016).

No entanto, não se trata aqui o cão como objeto, mas sim, de elemento mediador/ colaborador em favor do bem-estar da criança, proporcionando momentos de alegria e descontração no caminho da aprendizagem. Pois, em termos de atividade pedagógica, a EAA com cães, através das práticas de leitura, poderá promover a interação social, a afetividade e o desenvolvimento da aprendizagem para a leitura.

Vale frisar que para Vygotsky (1998), existe outro elemento muito importante, além do intelecto, que também age sobre os processos dinâmicos da consciência: o afeto. Ele defende que a afetividade, a motivação, os interesses e as emoções tornam-se base para a construção do pensamento (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Diante e somado a isso, o estudo traz as contribuições de Henry Wallon, que defende a teoria do Desenvolvimento da Psicogênese, centrada no crescimento completo do sujeito, a partir de um conjunto de relações: cognitivo, motor e afetivo, de relações internas (orgânicas) e externas (sociais). Assim, como somos geneticamente sociais, nos tornamos mais humanos na medida em que nos relacionamos e nos enriquecemos com e pelo outro (MAHONEY; ALMEIDA, 2012). A afetividade e a cognição são processos indissociáveis que se permeiam em diferentes aprendizagens e estão em constante movimento, por toda a vida do indivíduo (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Dessa forma, a sua teoria indica que as questões de afetividade e cognição promovem a personalidade e aprendizagem e de que o desenvolvimento da criança ocorre não de forma linear, mas sim de forma dinâmica, ou seja, de modo dialético. Nota-se que:

A teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade de Henri Wallon integra a afetividade e a inteligência. Sempre destacando que essa dinâmica é marcada por rupturas e sobreposições, elucida que ela acontece por meio do mecanismo de "alternâncias funcionais" (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010 p. 34).

A teoria da psicogênese de Wallon explica que o surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as, ou seja, a criança passa por diferentes estágios que variam entre momentos de interiorização e outros de exteriorização (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Além disso, o desenvolvimento psíquico permanece em processo dinâmico por toda vida do indivíduo, a afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, permeando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida.

Assim como Vygotsky, Wallon considera as influências do contexto sociocultural

para o desenvolvimento dos indivíduos, concebendo o sujeito humano como sujeito social desde seu nascimento (BASTOS, 2014). Para ambos ressalta-se a importância das interações como proposição para construção do conhecimento e da subjetividade. Ou seja, as interações tanto voltadas para o contexto sociocultural como as voltadas para o meio humano são fundamentais para pensar o desenvolvimento e a evolução psíquica.

O foco que trata o presente trabalho também procura expor que as relações de afetividade estabelecem consonância com a aprendizagem, favorecendo o prazer em aprender e consequentemente ao estímulo cognitivo. Segundo Mahoney e Almeida (2012) o conceito de afetividade relaciona-se:

[...] à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p. 19).

Em vista disso, a leitura mediada por cães, isto é, a prática de leitura das crianças para os cães, pôde propiciar momentos de afeto, assim como favoreceu a cognição através do contato com os animais. Isto posto, a relação da criança com o cão pode vir acompanhada de carinho e respeito, pois nas Intervenções Assistidas por Animais é comum o animal receber carícias, além do interesse sobre seu cotidiano, como hábitos e cuidados (ALMEIDA, 2014).

Portanto, sob uma perspectiva teórica Walloniana, é importante o surgimento de práticas pedagógicas inovadoras que implicam em oferecer oportunidades de expressão. Pois, de acordo com a teoria psicogenética de Wallon, a pedagogia não pode ser meramente conteudista, mas sim voltada para uma prática em que a dimensão estética da realidade seja valorizada e que a expressividade do sujeito ocupe um lugar de destaque (GALVÃO, 1995).

4 | RESULTADOS ATRAVÉS DAS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SUAS LEITURAS PARA OS CÃES CO-TERAPEUTAS EM AMBIENTE ESCOLAR

Dentre as percepções das crianças acerca da leitura para os cães, trazem como sendo algo diferente, inovador e estimulante que trouxe muita alegria. Portanto, evidencia-se o sentimento de confiança e segurança, pois elas ao perceberem do quanto ler para os cães foi gratificante, confirmam que a timidez se desvanece perante tal prática de leitura e que este momento é único, particular entre ela e o cão. As crianças percebem que os cães estão ali para ouvi-las sem julgamentos, pois a companhia silenciosa de um cão como parceiro de leitura pode permitir a criança a trabalhar no seu próprio ritmo os desafios de leitura sem medo de ser julgada (HALL; GEE; MILLS, 2016). Isso faz com que as crianças se apropriem da leitura de forma mais segura, dissipando suas angústias em razão das críticas em que acreditam que possam vir a receber. Logo, estes mesmos autores referidos trazem através de seus estudos a importância dessa prática de leitura ligada ao comportamento e ambiente onde é realizada.

As evidências sugerem que a leitura para um cão pode ter um efeito benéfico em vários processos comportamentais que contribuem para um efeito positivo no ambiente em que a leitura é praticada, levando a um melhor desempenho da leitura (HALL; GEE; MILLS, 2016. p.1).

As crianças também relatam sobre o comportamento de colaboração, pois o ambiente aprazível de bem-estar percebido por elas, pôde também contribuir à leitura compartilhada, quando e onde mais crianças juntas leram para os cães ante uma ação colaborativa e ressaltam que isso poderá também ser realizado por outras crianças. Sendo assim, os cães co-terapeutas como mediadores da leitura juntamente com o ambiente terapêutico favorecido por eles puderam também oportunizar a abertura de uma apropriação participatória sob uma perspectiva sociointeracionista, sendo que a mesma indica que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação entre ambos (ROGOFF,1998).



Figura 1 - Leitura.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Em vista disso, ler para os cães foi percebido também como sendo uma brincadeira divertida que possibilitou o desenvolvimento de habilidades de leitura, entretanto, algo particularmente sério devido a sua importância. O cão foi um instrumento mediador no processo de leitura que resultou na satisfação em ler e isso pode ser compreendido quando Vygotsky define o papel do instrumento como sendo o condutor da influência humana sobre o objeto da atividade e, como ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos (VYGOTSKY, 1991).

Conforme Rego (1995) explica, o instrumento existe para facilitar o alcance de determinado objetivo atuando como facilitador. Isto é, mesmo que o cão não esteja ali

para ensinar como a criança deve ler, ele serve como instrumento mediador de motivação para a criança ler, o que leva a transformar sua prática de leitura e de uma forma leve e descontraída.

Pela perspectiva vygotskyana (1998) a aprendizagem e desenvolvimento interagem reciprocamente e que isso acontece desde o nascimento. Assim sendo, a interação social é fundamental para que haja tal processo, e para que aconteça a aprendizagem é importante também que se estabeleça as mediações, sendo pelo uso de instrumentos ou linguagem.

Ressalta-se que o cão além de servir como instrumento mediador da criança com a prática da leitura, ele também é um ser que ao interagir com o ser humano através de sua específica comunicação, também pode ser o instrumento mediador para possíveis relações sociais entre os próprios seres humanos. Assim evidenciam Freitas e Gomes (2019) em recente estudo, quando citam a obra de Irvini (2013) que o animal, ou seja, o cão é um facilitador da interação social entre as pessoas. Estes autores também relatam que o animal além de facilitar a aproximação entre as pessoas, garante outros benefícios sociais e psicológicos como a melhora no senso de importância e aumento da autoestima.

Além disso, esses mesmos autores trazem a importância das relações de afeto, pois “o vínculo afetivo é essencial para a manutenção do bem-estar e saúde mental” (FREITAS; GOMES, 2019, p.115). Outrossim, os vínculos de afetividade encontrados através da interação criança-cão podem favorecer de maneira benéfica a sua saúde mental, conduzidos pela sensação de bem-estar e alegria proporcionadas.

Pelo olhar Walloniano a afetividade expressa-se de três maneiras, sendo por meio da emoção, do sentimento e da paixão (MAHONEY; ALMEIDA, 2012). Tão logo, as emoções são consideradas como a origem da consciência (GALVÃO, 1995). Sendo assim as relações de afeto são advindas das emoções que podem surgir e dos sentimentos que podem nascer da interação social. Ademais, foi percebido pelas crianças seus sentimentos em relação ao que os cães suscitaram de emoções nelas, o que logo resultou em vínculos de afeto pelos mesmos.

Os cães foram capazes de causar emoções a elas. E tais emoções servem de combustível para que mais emoções surjam, conforme traz Galvão (1995) sobre os estudos de Wallon:

[...] a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação (GALVÃO, 1995, p. 64).

As emoções podem contagiar tanto no sentido positivo quanto no negativo, pois uma pessoa que esteja alegre, feliz pode ser contagiada por emoções desagradáveis ao se deparar com um ambiente hostil, ou o contrário, este ambiente hostil pode ser contagiado por essa pessoa pelas suas emoções de alegria (GALVÃO, 1995). Portanto, pode-se inferir que estas interações criança-cão podem resultar em emoções benéficas que contagiaram de afetividade o ambiente em que estavam servindo também de “oxigênio social”, termo

este utilizado por Galvão (1995) para se referir a necessidade típica de manifestação das emoções entre as pessoas. Conforme a autora explica, para Wallon as emoções possuem um caráter contagioso e coletivo sendo salutar na conexão do grupo social:

A vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. Os indivíduos se fundem no grupo por suas disposições mais íntimas, mais pessoais. Por esse mecanismo de contágio emocional estabelece-se uma comunhão imediata, um estado de coesão que independe de qualquer relação intelectual (GALVÃO, 1995, p. 65).

Isto é, as emoções devido ao seu poder de contágio propiciam as relações interindividuais sob a mesma sintonia afetiva. Sendo assim, as interações entre criança e cão propuseram o oxigênio social, oferecendo a elas a oportunidade de se relacionarem entre pares e com outras pessoas, conduzidas pela atmosfera emocional que dominou o ambiente, e conforme, isso foi relato pelas crianças acerca de suas percepções em razão das interações sociais providas do ambiente terapêutico.

Além disso, da grande importância de se promover um ambiente terapêutico, de oxigenação social, traz-se aqui o que a autora Fernandes (2010) menciona em seus estudos sobre a importância da leitura no ambiente escolar:

O educador precisa pensar em métodos pedagógicos para organizar e explorar a leitura na escola, visando sempre buscar o desenvolvimento infantil, promovendo o potencial criativo e intelectual, através da construção de significados e conhecimentos que auxiliem a criança na interação social, ou seja, a leitura precisa ser usada como ferramenta do ensino lúdico, proporcionando prazer e descoberta (FERNANDES, 2010, p. 08).

A prática leitora deve oportunizar o desenvolvimento não só intelectual, mas também emocional da criança, aliando aprendizagem com prazer e favorecendo também sua interação social. Além disso, os métodos pedagógicos devem oferecer o entusiasmo de leitura para a criança e não o contrário, a introspecção que surte em ausência de criatividade e espontaneidade, o que também dificulta em sua interação social no ambiente em que está inserida.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou descrever a interação das crianças com os cães, tendo como foco as reações e comportamento dessas durante as atividades de leitura e, assim, pode verificar as potencialidades e os desafios da utilização da Educação Assistida por Animais (EAA) acerca da leitura mediada por cães co-terapeutas no ambiente escolar com princípios terapêutico e pedagógico.

Cabe retomar que os estudos pertinentes ao assunto vêm sendo muito valorizados em outros países, mas no Brasil, ainda são poucos os estudos pertinentes ao assunto em

questão, considerando-se ainda mais pelo olhar da criança, ao descreverem, relatarem sobre suas observações e análises referentes as suas experiências na prática de leitura para os cães, sendo para elas, uma prática de leitura inovadora, configurando também descobertas sobre si mesmas. Portanto, sua contribuição é importante, como forma de fomentar o diálogo científico.

Em termos de resultados percebeu-se que a presença dos cães tornou o ambiente acolhedor e prazeroso. Portanto, pode-se inferir que estas interações criança-cão resultaram em emoções benéficas que contagiaram de afetividade o ambiente em que estavam promovendo aprendizagens significativas. Ou seja, o ambiente terapêutico proporcionado pela EAA produziu momentos de relaxamento e oxigenação social entre os participantes da pesquisa.

Por fim, mencionamos sobre os desafios encontrados. Pois embora a escola não possua projeto de EAA, aponta-se a falta de espaços físicos e ambientados para essa finalidade, devido as crianças perceberem e considerarem de suma importância a implementação da EAA no ambiente escolar. Consideramos também a carência de um número maior de encontros entre crianças e cães co-terapeutas. Assim sendo, não se restringe aqui os resultados científicos. Acreditamos que mais descobertas possam ser obtidas através de novos estudos, visto que quanto mais vínculos afetivos são construídos através das interações sociais estabelecidas, mais apurações poderão ser realizadas concernentes a saúde e educação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Fabiana.; CARVALHO, Márcia Cristina. Educação assistida por animais como recurso pedagógico na educação regular e especial – Uma revisão bibliográfica. Rio de Janeiro: **Revista Científica Digital da FAETEC**, v.01, n. 1, p.1-10, 2015.

ALMEIDA, Elisa Alves de. **Educação, atividade e terapia assistida por animais**: revisão integrativa de produções científicas brasileiras. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. **Wallon e Vygotsky**: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BECKER, Marty.; MORTON, Danelle. **O poder curativo dos bichos**: como aproveitar a incrível capacidade dos bichos de manter as pessoas felizes e saudáveis. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOBONE, Rosário. Os animais fazem-nos bem! **Pets4People**. Disponível em:<https://ae3f1d0cf90c425fa31044729139c72b.filesusr.com/ugd/2d6f4d_530f223a_ba9e4cae8fef69fa57d29628.pdf/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia.; Furtado, Odair.; Teixeira, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**.13. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CAPOTE, Patrícia Sidorenko de Oliveira.; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Terapia assistida por animais: aplicação no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual**. São Carlos: EDUFSCAR, 2011.

CENTENARO, Fabiane. **Contribuições da Intervenção Assistida por cão para uma criança com paralisia cerebral e deficiência intelectual**.2016. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS. 2016.

CHELINI, M Marie Odile Monier.; IOTTA, Emma. **Terapia Assistida por Animais**.1. ed. Barueri: Manole, 2016.

DOTTI, Jerson. **Terapia e animais**. 2. ed. São Paulo: Noética, 2014.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde Mental na Escola: o que os educadores precisam saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNANDES, Gilmara de Jesus. **Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas**. 2010. 40 f. Monografia - Curso de Pedagogia, Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010.

FREITAS, Adão Alves de.; GOMES, Ana Paula Ferreira. A representação social do cão para as pessoas em situação de rua: uma diretriz para construção de políticas públicas. **Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 106-128, 2019.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

HALL, Sophie.; GEE, Nancy.; MILLS, Daniel. Children Reading to Dogs. **A Systematic Review of the Literature**. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149759>> Acesso em: 10 mar. 2021.

IRVINI, Leslie. **My Dog Always Eats First: Homeless People and Their Animals**. Boulder, CO, USA, 2013.

IVIC, Ivan. **Liev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

Jalongo, Mary. “What are all these Dogs Doing at School? ”: Using Therapy Dogs to Promote Children’s Reading Practice. **Childhood Education**. 2005; 81 (3): DOI:10.1080/00094056.2005.10522259 . Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254295644_What_are_all_these_Dogs_Doing_at_School_Using_Therapy_Dogs_to_Promote_Children’s_Reading_Practice. Acesso em: 09 mar. 2021.

KOBAYASHI, Cassia Tiemi *et al.* Desenvolvimento e implantação de Terapia Assistida por Animais em hospital universitário. **Rev. bras. enferm.** Brasília, v. 62, n. 4, p. 632- 636, 2009.

LA TAILLE, Yves de.; OLIVEIRA, Marta Kohl de.; Dantas, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus.1992.

MAHONEY, Abigail Alvarenga.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação.** 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MELSON, Gail. F.; PEET, Susan; SPARKS, Cheryl. Children's attachment to their pets: Links to social emotional development. **Children's Environment Quarterly**, n.8, p.55-65, 1992.

MENDONÇA, Maria Edjane Ferreira de *et al.* A Terapia Assistida por cães no desenvolvimento Socioafetivo de Crianças com deficiência intelectual. **Ciências Biológicas e da Saúde - Maceió**, v. 2, n.2, p. 11-30, nov. 2014.

NOBRE, Márcia de Oliveira *et al.* Projeto Pet Terapia: intervenções assistidas por animais: uma prática para o benefício da saúde e educação humana. **Expressa Extensão**, v.22, n.1, p. 78-89, 2017.

NOBRE, Márcia de Oliveira *et al.* **A Extensão Universitária nos 50 Anos da Universidade Federal de Pelotas.** In: MICHELON, Francisca F.; BANDEIRA, Ana da R. (Org). **Pet Terapia: Intervenções Assistidas por Animais como um método complementar na Educação e na Saúde.** Pelotas: UFPel, 2020. p. 674-689.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** 4 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PESTS4PEOPLE. **Intervenções Assistidas por Animais.** Disponível em:<<https://www.pets4people.net/>>. Acesso em 09 mar. 2021.

PETENUCCI, Andreia Lorenzon. Educação Assistida por Animais. In: CHELINI, M.O.M.; OTTA, E.**Terapia Assistida por Animais.** Barueri, SP: Manole, 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-cultural da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROGOFF, Barbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V.; RÍO, Pablo del.; ALVAREZ, Amélia. (Org.). **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123-142.

SANTOS, Isabela Bertelli Cabral dos. Porque gostamos de nossos cachorros. **Revista Psique Ciência e Vida**, São Paulo, n.32, 2008.

SCHRETMAYER, Lisa *et al.* Minor Immediate Effects of a Dog on Children's Reading Performance and Physiology. **Frontiers in Veterinary Science**, v. 4, p. 90, 2017. Disponível em:<<https://doi.org/10.3389/fvets.2017.00090>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

STADLER, Gesane *et al.* Proposta pedagógica interacionista. 2004. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/23861975-Proposta-pedagogica-interacionista.html>> Acesso em: 11 mar. 2019.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes,1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes,1998.

CAPÍTULO 12

A MORALIDADE KANTIANA AOS OLHOS DA PSICANÁLISE

Data de aceite: 01/06/2021

Bernardo Ebbes Bernardi

Sociedade Educacional Três de Maio
(SETREM)
Três de Maio - RS
<http://lattes.cnpq.br/6852458350448152>

André Haiske

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Três de Maio – RS
<http://lattes.cnpq.br/6615631028920827>

RESUMO: O presente artigo tem como proposta trazer à luz, pela perspectiva psicanalítica freudiana, o que acontece na *psique* do sujeito se este tomar como princípio antecedente do seu agir a ética do dever – construída através da razão pura, por Immanuel Kant. Segundo o filósofo, independente da ação, o ato deve ser genuíno para poder ser universalizado, visto que a interpretação oriunda das experiências do mundo é sempre parcial, e nunca, seja qual for a ocasião, completa. No âmbito psicológico, Sigmund Freud, através da psicanálise, perpassa a subjetividade do indivíduo isolado, ou seja, analisa o sujeito enquanto sujeito social; buscando demonstrar a dificuldade, bem como a penosidade, do agir excluindo a fundamentação dos desejos instintuais – que são parte da constituição natural humana.

PALAVRAS-CHAVE: Razão pura. Desejos instintuais. Psique. Moral. Boa vontade.

KANTIAN MORALITY IN THE EYES OF PSYCHOANALYSIS

ABSTRACT: This article aims to bring to light, from the Freudian psychoanalytic perspective, what happens in the subject's psyche, if he takes as an antecedent principle of his action the ethics of duty - built through pure reason, by Immanuel Kant. According to the philosopher, regardless of the action, the act must be genuine in order to be universalized, since the interpretation derived from the experiences of the world is always partial, and never, whatever the occasion, complete. In the psychological sphere, Sigmund Freud, through psychoanalysis, permeates the subjectivity of the isolated individual, that is, he analyzes the subject as a social subject; seeking to demonstrate the difficulty, as well as the pain, of acting excluding the foundation of instinctual desires - which are part of the natural human constitution.

KEYWORDS: Pure reason. Instinctual desires. Psyche. Moral. Good will.

1 | INTRODUÇÃO

A moral kantiana se fundamenta sob a ideia de que todas as ações humanas possam vir a se tornar uma lei universal se elas, por si mesmas, forem partidas sob o conceito de boa vontade. Tal conceito elaborado por Immanuel Kant, refere-se a uma espécie de regulador, que, de certa forma, assegura que a ação do homem não seja corrompida por demasia inclinação à um traço de sua personalidade.

Essa concepção, invariavelmente, sublima a ação humana, na medida em que o caráter do sujeito – as inclinações da personalidade – não interferem em seus atos; podendo assim possibilitar o homem de se dignificar para, então, ser feliz. Dentro da psicologia, dando mais ênfase ao campo psicanalítico, o que faz um sujeito agir moralmente não parte da pretensão em dignificar sua imagem para que possa ser feliz; ao contrário, parte do estado afetivo medo, o medo da punição. O sujeito moral é social, e a sua consciência moral não se constituiu pela pretensão à felicidade, mas sim pelo fato de não viver isoladamente no mundo. A moralidade nasce de forma agressiva, ainda na infância do sujeito, no momento em que percebe que seu microcosmo, o seu eu, faz parte de um macrocosmo, cheios de *eu*.

A cultura, fundada sob a boa vontade, sublima as ações morais para que a sua existência perdue. A sublimação progride em uma instância entre o querer ser “deus” para ser feliz e limpar das ações humanas aquilo que, em certa medida, prova a nossa existência: as emoções e os sentimentos. A consciência moral que eleva o homem a um grau divino, é puxada de volta para o nível primitivo pelo seu desejo inconsciente a ser satisfeito; isto é, a civilização quer deuses pela Terra, e o homem, na sua interioridade inconsciente, cai dentro de seus recalques, que em momento algum se desfazem na sua psique.

2 | A MORALIDADE KANTIANA: A BOA VONTADE

A filosofia kantiana mostra sua envergadura não só através do radicalismo de sua ética do dever, mas de seu criticismo; da maneira como o homem deve buscar compreender o universo. Quando ele mostrou que as faculdades cognitivas do homem são limitadas, não só a *episteme* mudou, mas o homem passou a ver e se “comportar” perante a natureza de forma diferente. A intenção do filósofo com essa ética radical, fundamentada acerca da possibilidade da capacidade racional daquilo que o homem poderia compreender por excelência, era pelo fato de, novamente, após a saída de sua menoridade intelectual, os indivíduos sentiram a liberdade subjetiva de sua existência. Kant mudou a história da filosofia moral quando demonstrou que determinados conceitos metafísicos (leiamos por abstratos), cujos são da propriedade da razão, interferiam na razão prática. Em outras palavras, ele mudou a história da filosofia quando, de forma categórica, demonstrou que conceitos que ultrapassam nossa capacidade de compreensão (*Deus, imortalidade, alma, liberdade*), cujos encontram-se no campo da razão pura, mas dizem respeito a realidade, isto é, do âmbito da moral, são subjetivos e não objetivos.

Constituindo o conceito de *boa vontade*, que se refere a um regulador, que assegura que a ação do homem não seja corrompida por elevada tendência à uma perversidade, Immanuel Kant exclui da construção de sua teoria moral qualquer coisa que diz respeito ao caráter do homem, tudo que possa comprometer o seu agir moral; basicamente tudo para que toda ação humana possa ser universalizada, pois partirá da razão pura, e nada além dela.

3 | O PROBLEMA DA BOA VONTADE: A PSICANÁLISE COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO

Antes da possibilidade de dignificar o homem através do *como agir*, a ponto de elevá-lo à um aspecto divino; cabe ressaltar o que ocasionou psicologicamente o sujeito a uma nova característica até então inédita, a sociabilidade. A história da humanidade, mais precisamente o período pré-histórico, revela a primeira necessidade do homem em caminhar ao seu destino inexorável de unir-se com o seu semelhante; para que pudesse existir o que hoje conhecemos como *cultura*. Dentro da psicologia, dando mais ênfase ao campo psicanalítico, há dois elementos psicológicos básicos que fundamentam a necessidade do homem em ter de conviver socialmente - independente do que ocorreu (e ainda ocorre) na sua psique: a sobrevivência, e o medo dos fenômenos da natureza (terremotos, tsunamis e etc.). É bem verdade então, por essa ótica, que o homem percebeu que sua longevidade particular depende da cooperação do outro homem, do seu semelhante; e disso, passou-se para a longevidade social (a sociabilidade).

Para melhor entender a coesão de uma cultura, basta focar nos artifícios produzidos pela mesma para que a união entre os indivíduos que a constituem sempre exista – ou que garanta tal evento. Ao que parece, para a psicanálise freudiana, há dois tipos artifícios: por um lado, os de natureza que envolva um número significativo de sujeitos, como as religiões; e, por outro, aqueles onde a necessidade de envolvimento entre mais pessoas não é tão necessária - trata-se dos ideais culturais. Tais ideais culturais existem para que a face ocultada do homem – os desejos instintuais – (ocultada pela moralidade) - seja *transdirecionada* a outros caminhos que não comprometam as relações interpessoais; caso não haja comprometimento à sociabilidade, o que se gera é instabilidade cultural. Assim sendo, o problema emerge, ainda na ótica psicanalítica, na sublimação constante desses ideais; que progridem para um impasse entre o querer ser “deus” para ser feliz e o limpar das ações humanas aquilo que prova a nossa existência: as emoções e os sentimentos - estes que são do campo do prazer. Este que nasce, ainda na infância do sujeito, no momento em que percebe que seu *microcosmo*, o seu eu, faz parte de um *macrocosmo*, cheios de *eu*.

4 | CONCLUSÃO

A psicanálise, como instrumento de análise social, contribui na elucidação do resultado negativo que, muito provavelmente, fora esquecido por Immanuel Kant - resultado que correspondente ao recalque. A consciência moral (nascida da inserção social) que eleva o homem a uma instância divina, é puxada de volta para o nível primitivo pelo seu desejo inconsciente a ser satisfeito; isto é, a civilização, ou boa parte dela, quer “deuses” pela Terra, seres puros, o homem, na sua interioridade inconsciente, cai dentro de seus recalques, que em momento algum se desfazem na sua psique.

REFERÊNCIAS

DURANT, Will. **A história da filosofia**. Tradução de Luiz Carlos Nascimento Silva. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural, 1991.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM Editores S. A., 2018.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005.

A CONFIGURAÇÃO DO RELACIONAMENTO NA PERSPECTIVA DO POLIAMOR

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 12/03/2021

Thaís Barros dos Santos

Graduanda em psicologia no Centro
Universitário UniFBV
Recife (PE)
<http://lattes.cnpq.br/6251580496014582>

Arthur Henrique Vitorino Araújo

Graduando em psicologia no Centro
Universitário UniFBV
Recife (PE)
<http://lattes.cnpq.br/1679392359508049>

Fernanda Sardelich Nascimento

Doutora em Psicologia pela Universidade
Federal de Pernambuco. Orientadora do
artigo. Professora da Universidade Federal de
Pernambuco-Campus Agreste
Recife(PE)
<http://lattes.cnpq.br/3334230123280583>

RESUMO: A proposta deste estudo bibliográfico foi identificar as características do relacionamento poliamoroso e suas particularidades, reunindo conceitos como: amor, ciúmes, polifidelidade, entre outros que foram trazidos por artigos nacionais. Foram utilizadas as bases de dados Google acadêmico, SciELO e Pepsic, sendo selecionados um total de treze artigos, publicados no período de 2014 a 2020. Diante das concepções encontradas, é visto que o amor foi construído durante a história baseado no amor romântico, patriarcal, heteronormativo

e monogâmico, porém, na atualidade existem novos arranjos que buscam desconstruir essas normativas, defendendo a possibilidade de amar e se envolver sexualmente com mais de uma pessoa ao mesmo tempo. O poliamor é vivido única e exclusivamente se houver uma concordância não só de opiniões, mas de pensamentos e sentimentos com os parceiros; Esses buscam nesse tipo de relacionamento a liberdade que não há em um relacionamento monogâmico e a possibilidade de amar sem restrições. Essa prática está ganhando força por conciliar amor e sexo em múltiplas relações, com particularidades, como: liberdade, igualdade, honestidade e consenso e traz com ele a possibilidade de uma remodelação nos relacionamentos tradicionais e em suas implicações sexuais. Apesar de estar em ascensão, os autores relatam que o preconceito ainda é existente, pois muitas vezes o poliamor é visto como depravação, por isso, pregam a importância de que seja feita a diferenciação entre liberdade e libertinagem; poliamor, poligamia e *swing*.

PALAVRAS-CHAVE: Poliamor. Conjugalidade. Liberdade afetiva. Relações afetivas e sexuais.

THE CONFIGURATION OF THE RELATIONSHIP IN THE PERSPECTIVE OF POLIAMORY

ABSTRACT: This bibliographic study proposes to identify the characteristics of the polyamorous relationship and its particularities, bringing together concepts such as: love, jealousy, polyfidelity, among others that were brought up by some local articles. The Google scholar, SciELO, and Pepsic databases were used, and a total of

thirteen articles published from 2014 to 2020 were selected. In view of the conceptions found, it is seen that love was built during history based on romantic, patriarchal, heteronormative, and monogamous love, however, nowadays there are new arrangements that try to deconstruct these norms, defending the possibility of loving and being sexually involved with more than one person at the same time. The polyamory is experienced only and exclusively if there is an agreement not only of opinions but of thoughts and feelings with the partners; They seek in this type of relationship the freedom that does not exist in a monogamous relationship and the possibility of loving without restrictions. This practice is gaining strength by combining love and sex in multiple relationships, with particularities, such as: freedom, equality, honesty, and consensus and brings with it the possibility of remodeling traditional relationships and their sexual implications. Despite of being rising, the authors report that prejudice still exists, as polyamory is often seen as depravity, because of that they reinforce the importance of differentiating between freedom and profligacy; polyamory, polygamy and swing.

KEYWORDS: Polyamory. Conjugality. Affective freedom. Affective and sexual relationships.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca responder a seguinte questão “Como os relacionamentos poliamorosos são configurados segundo as literaturas sobre o tema?”. Trata-se de um estudo bibliográfico, no qual serão trazidos os principais resultados dos autores que abordaram o tema no período de publicação entre 2014 e 2020.

A escolha do tema foi influenciada pelo interesse dos autores sobre a área afetiva, em ênfase, os relacionamentos. Sendo assim, há relevância teórica e prática nesta pesquisa ao saber que a mesma traz um compilado de informações sobre o tema visando abranger as principais características sobre o relacionamento poliamoroso e seu conceito. Também se justifica por ser um tema atual e de relevância social, uma vez que no Brasil, ainda que de modo discreto, o poliamor começa a ganhar visibilidade na última década, não apenas nas redes sociais, mas também no âmbito jurídico. Em conseqüente, o conhecimento sobre essa forma de relacionamento facilita o entendimento dos novos modelos de configuração familiar e diminui a mistificação e o preconceito.

O poliamor de acordo com Reis (2017a) é a prática ou o desejo de ter mais de um relacionamento com o conhecimento e consentimento de todos os envolvidos, buscando construir acordos em conjunto sobre o relacionamento, tratando de temas como: traição, responsabilidade afetiva e honestidade. Caso haja o entendimento de ambas as partes, deve ser encarado como uma escolha consciente e responsável, tal como a monogamia. Ramos (2017) acrescenta que o poliamor não deve ser pensado só no contexto sexual, uma vez que é necessário que todos os participantes desenvolvam e compartilhem experiências pessoais e sentimentos íntimos diferenciando-o de outras práticas grupais, tais quais: o *swing* e a poligamia que são pautadas na busca do prazer sexual.

O poliamor pode ser vivenciado e acordado de diversas formas entre os participantes, Viegas e Rocha (2018) apresentam alguns modelos mais comuns: O monopólio: Pode

ser identificado quando apenas um dos parceiros é poliamorista, enquanto o outro é monogâmico, permitindo assim, que o companheiro possua relações fora do relacionamento; O poliamor platônico: Pode ser chamado também de “não sexual”, se dá quando o interesse pelo(s) outro(s) não é sexual, e sim de forma intelectual; A polifidelidade: É o tipo de relacionamento no qual todos os membros são fiéis aos parceiros dentro daquela relação, não importando a quantidade, mas se limitando a ter relações sexuais apenas entre os presentes do relacionamento; O poliamor aberto: Se dá quando não há um incomodo quanto às relações extraconjugais dos parceiros; O poliamor mono/poli: É identificado quando um parceiro, mono ou poligâmico, consente que seu companheiro possua relações fora do seu relacionamento.

Tendo em vistas os acordos citados acima e a importância do cumprimento dos mesmos para o bom funcionamento da relação, Freire e Gouveia (2017) trazem uma pontuação acerca da ética no poliamor, sugerem que é o surgimento de uma nova ética sexual por dispor de princípios como honestidade e consenso. Os autores sugerem que essa ética deriva do amor, da intimidade e do compromisso de consenso. Logo, a negociação entre as partes só é possível por causa da honestidade, que é extremamente presente nesse tipo de relação, sendo considerada então a premissa base do poliamor; Por isso, o poliamor é considerado uma “prática responsável de não monogamia”.

O amor e a liberdade no poliamor emergem como condições estruturais, já que a presença de um envolvimento emocional profundo é a base de uma relação poliamorosa, e a liberdade seria um valor associado ao amor. Essa característica, para os poliamoristas, não é encontrada na relação monogâmica, é comum que os mesmos considerem que a relação monogâmica está mais associada ao sentimento de posse do que o amor em si. (REIS, 2017a).

Reis (2017a) afirma ainda que as características que fundem o amor no poliamor seriam: A não exclusividade e limitação; a base na liberdade, honestidade, comprometimento, dedicação, cuidado com o outro e o altruísmo. Os adeptos do poliamor defendem que a não exclusividade sexual e amorosa seja um contexto propício para amor e amizade se unirem. Sendo a amizade um exemplo para uma ligação amorosa, presumindo autonomia, intimidade e durabilidade.

A liberdade no poliamor é relacionada frequentemente por autores à honestidade e ao compromisso. Há possibilidade de envolver-se com mais de uma pessoa, mas sendo honesto e fiel em relação aos seus sentimentos e desejos em todos os relacionamentos interpessoais. Apesar de ser um amor livre, também é pautado por regras e restrições para o bom funcionamento do mesmo, assim, é possível notar o conceito de liberdade ressignificado. (FREIRE; GOUVEIA, 2017).

O ciúme é um assunto que não tem grande força quando se trata do poliamor. Reis (2017b) afirma que para os adeptos do poliamor, a infidelidade e o ciúme possessivo não estão presente nesse tipo de relacionamento, já que o mesmo busca transparência,

sinceridade, liberdade de sentimentos e não havendo cobranças, já que seus praticantes estão em plena ciência e concordam com o tipo de relacionamento que escolheram. Partindo disso está presente outro termo muito característico quando se fala de poliamor, a *compersão*¹, o qual é um sentimento onde um indivíduo sente alegria ao ver seu parceiro amoroso feliz com outra pessoa.

Anton (2016), citado por REIS (2017a), traz um pensamento sobre fidelidade, no qual a autora demonstra que a infidelidade implica no descompromisso de acordos e pode ser entendido como traição de confiança, portanto, os poliamoristas são fiéis ao compromisso que estabeleceram e à verdade com seus parceiros e ao contrato conjugal.

O termo “polifidelidade” foi nomeado a princípio em 1971 por Brother Jud e Even Eve, que buscavam criar uma comunidade a partir do amor livre. Conforme Ramos (2017), a polifidelidade é um novo arranjo familiar, no qual os parceiros a partir de valores, interesses, objetivos de vida compartilhados e atração mútua se reúnem não sendo permitido nenhum participante do grupo se relacionar sexualmente com pessoas fora daquele ciclo.

Posto os principais pontos, o objetivo dessa pesquisa bibliográfica é esclarecer, através da literatura como são configurados os relacionamentos poliamorosos e seus atributos. Trazendo os principais conhecimentos sobre os relacionamentos poliamorosos, suas particularidades, a ética dentro desse tipo de relacionamento e discutir ainda a liberdade como princípio de busca desse tipo de relação afetiva.

Além dessa introdução, a estrutura desse trabalho conta com quatro outras seções. Na segunda seção encontra-se a descrição da metodologia utilizada; Na terceira seção são tratadas as análises dos resultados com base nos artigos utilizados; Na quarta seção serão dispostas as discussões feita na perspectiva dos autores; Por fim, apresenta-se as considerações finais do estudo em questão.

1 | METODOLOGIA

De acordo com a classificação de Vergara (1998), trata-se de uma pesquisa qualitativa, que quanto aos fins é exploratória, por sua natureza de sondagem e por investigar uma área com pouco conhecimento acumulado e sistematizado, e quanto aos meios de investigação é bibliográfica com fontes primárias, pois fará uso de artigos já publicados e disponíveis ao público.

Para esta revisão bibliográfica, serão utilizados artigos que foram pesquisados no Pepsic, Scielo, Google acadêmico, no período entre 2014 e 2020, escritos apenas em língua portuguesa. A pesquisa foi realizada utilizando os termos “poliamor” e “relações poliamorosas”. Foram critérios de exclusão: títulos não compatíveis com o assunto, artigos publicados antes de 2014, em línguas estrangeiras, aqueles que prevaleciam questões

¹ O termo “compersão” aparecerá ao longo do texto variando entre sua forma em português e sua forma na língua inglesa “*compersion*” tendo em vista que os autores referenciados fizeram uso da mesma das diversas formas em suas obras.

jurídicas e os que não eram contributivos, trazendo como foco o poliamor agregado a outras áreas. Desta forma, foram inclusos artigos que trouxessem explicações sobre o poliamor e suas características, dentro do período e língua já citados acima.

Somando todas as bases de dados foram encontrados 754 artigos, após passar pelos critérios de exclusão e realizar a exclusão de artigos repetidos, restaram treze artigos. A dinâmica detalhada pode ser vista na Tabela 1, apresentada abaixo:

| Termos | Google Acadêmico | Scielo | Pepisc | Total |
|-------------------------|------------------|--------|--------|-------|
| “Poliamor” | 648 | 4 | 1 | 653 |
| “Relações poliamorosas” | 101 | 0 | 0 | 101 |
| Total por site | 749 | 4 | 1 | 754 |
| Válidos para utilização | 11 | 2 | 0 | 13 |

Tabela 1- Resultado da busca nas bases de dados e produto dos artigos pertinentes.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelos autores (2020).

2 | RESULTADOS

Pilão (2015) busca mostrar as principais ideias que justificam a escolha da prática do poliamor, sendo principalmente a liberdade e a igualdade, que se complementam, sobretudo, de tensão. Uma dessas tensões está baseada em como conciliar liberdade e singularidade à identidade. Há adeptos dessa prática que recusam identidades considerando-as prisões, padronizações desnecessárias e perigosas, em contrapartida há os que afirmam a importância de desconsiderar as singularidades para que haja então uma identidade como grupo. Outra dessas tensões está na harmonização da individualidade e conjugalidade; foi observado que os poliamoristas defendem uma não contradição entre elas, já que nessa prática se estabelece um vínculo amoroso sem gerar impedimentos e constrangimentos aos parceiros e defendem a possibilidade de amar sendo “si mesmo”. Diante disso, torna-se de extrema importância o sentimento de compersão, que significa ser capaz de aceitar e ficar contente com a liberdade do parceiro. Observou-se uma ênfase nas individualidades dos praticantes, por isso se refuta a hipótese de fusão com o amado, sendo entendida como um alheamento próprio da monogamia.

Ramos (2017) apresenta um estudo buscando a existência do “*compersion*” e como seria a importância desse elemento na dinâmica de um relacionamento poliamoroso.

A história aponta o ser humano como um ser que nunca foi adepto a um tipo exclusivo de relação afetiva e que procura sempre viver seus relacionamentos da melhor forma, sendo esses monogâmicos ou poligâmicos, heterossexuais ou homossexuais, com isso, ultrapassam questões de gênero e contrapõe normas previamente estabelecidas. Numa sociedade heterossexual e monogâmica abordar temas como esse é sempre abrir espaço para pontos de vista diverso.

Reis (2017b) buscava compreender a construção de um relacionamento na perspectiva do poliamor. Foi percebido pela autora uma negação das pessoas a participar da pesquisa a princípio, levando a indagar certos questionamentos, como o possível medo de se expor ou até a possibilidade de que assumir uma família poliamorosa poderia levar a perda da família tradicional. Ficou em evidência um preconceito a respeito do poliamor e se tornava mais visível quando era visto juntamente com pautas acadêmicas e também em rotina social, a qual vai de acordo com as revisões literárias e entrevistas realizadas para o estudo.

A autora também propôs uma reflexão acerca da conjugalidade presente nas relações poliamorosas, para isso buscou apresentar conceitos que visavam compreender o delineamento do poliamor, que está ganhando nome, por conciliar amor e sexo em múltiplas relações, com individualidades, como: liberdade, igualdade, honestidade e consenso. Assim causando mudanças em como são vistos questões como sexualidade, compreensão do amor e forma de viver relações conjugais. Porém, mesmo com essas mudanças, as questões que se referem a conjugalidade são comumente interpretadas sob o olhar tradicional e monogâmico, mesmo quando se considera o poliamor como possibilidade.

Freire e Gouveia (2017) tinham um objetivo de descrever sobre a história e prática do poliamor partindo de revisões bibliográficas do âmbito acadêmico, no qual não foi possível negar que a prática do poliamor tem se tornado mais presente e visível na sociedade, podendo ser justificado pelas transformações que a conjugalidade vem sofrendo, nessas tais, o casamento está deixando de ser visto como natural e para a vida toda, refletindo assim no desenvolvimento da autonomia e satisfação de cada um do que da dependência entre eles. De acordo com a pesquisa dos autores, é possível que as formas alternativas de relação permaneçam a margem da sociedade por haver questionamentos quanto à união sexual da sociedade ocidental, que correspondem aos poucos estudos presentes no Brasil uma vez que torna-se impossibilitada a melhor compreensão desse tipo de relacionamento.

Tavares e Souza (2017) tinham o objetivo de levantar e identificar as características dos adeptos do poliamorismo, sendo assim, com base nos dados por eles levantados é possível aferir que o poliamor ganha visibilidade na sociedade. Neste estudo também ficou nítido a importância de um olhar cuidadoso sobre esses indivíduos para que sejam amparados visando aliviar as dificuldades enfrentadas por sua escolha amorosa.

O preconceito sobre esse tipo de configuração amorosa é notório pelos autores, mesmo não sendo exposto de forma acentuada na pesquisa. É possível constatar que os

praticantes sentem dificuldade para reconhecer suas escolhas por ainda se chocarem com ideias oriundas do universo monogâmico. Essas ideias sobrevivem apesar das inúmeras mudanças que vêm ocorrendo sobre às diversas formas de amar, no trabalho referido foram encontrados vários discursos baseados na ideia monogâmica e tradicional, com foco no sentimento de posse e ciúme, mesmo que encoberto.

Cardoso (2017) buscou sistematizar três condições fundamentais que explicaria a manifestação e rápida visibilidade do poliamor sendo um formato de não monogamia consensual, são elas: a individualização, a sexualização e a psicologização da sociedade ocidental contemporânea. Partindo desses aspectos ele considerou a existência de três injunções postas ao indivíduo poliamoroso, este sendo alguém com sexualidade e psicologicamente constituído. A partir dessa tripla injunção ele afirma ser mais compreensível o apelo das obras sobre poliamor, que requerem a responsabilidade individual e também de narrativas que entendem o poliamor como “identidade essencial”. Foi possível aferir que o discurso psicológico, individualizado e sexualizado funciona equivocadamente, por outro lado, há uma validação e reconhecimento de formas de relacionamentos fora da heteronormatividade.

França (2017b) afirma que há uma insistência dos seus pesquisados em definir o que é o poliamor, mesmo que saibam que não o definem quando falam disso. O autor percebeu que há uma confusão entre o conceito de liberdade escolhido por eles com libertinagem, sendo confundidos com grupos como RLi, *swing*, relacionamento aberto, entre outros. Mesmo apoiados nos valores do individualismo, o poliamor é vivido única e exclusivamente se houver uma concordância não só de opiniões, mas de pensamentos e sentimentos de ambos os parceiros. Porém os processos de identificação com o poliamor sofrem conflitos e tensões, principalmente por acusações feitas por monogâmicos em que afirmam a depravação dos poliamoristas pelo simples fato de irem contra as ideias monogâmicas, esse tipo de acusação de libertinagem afeta mais as mulheres que os homens, já que passam a ser consideradas “vagabundas”, enquanto os homens “garanhões”. Deste modo, a presença de feministas no grupo, visa garantir a liberdade afetiva e a liberdade com o corpo sendo semelhante às lutas do feminismo por igualdade de gênero.

Em outra obra, França (2017a) traz uma questão sobre os “estigmas do poliamor” e a legitimidade das relações afetivas, o grupo de pesquisa “Poliamor Brasília”, traz a proposta de que existe uma diferença gritante dos conceitos de liberdade e libertinagem. Mesmo o poliamor sendo baseado por valores individualista, é necessário que haja uma consensualidade, por isso, a discussão a respeito dos estigmas do poliamor é importante para que possa compreender as controvérsias que existem da noção de família pelos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, pois não existe apenas o problema do “armário de famílias de origem do poliamor”, há também a necessidade de reconhecimento judicial de outras formas de conjugalidade além da monogâmica, para os poliamoristas, esse reconhecimento legal e jurídico seria um grande passo para a concretização de seus

desejos, juntamente com a diminuição dos estigmas.

Perez e Palma (2018), afirmam que o amor foi construído durante a história baseado no amor romântico, patriarcal, heteronormativo e monogâmico, porém na atualidade, existem novos arranjos que buscam desconstruir essas normativas, defendendo a possibilidade de amar e se envolver sexualmente com mais de uma pessoa ao mesmo tempo. O poliamor fundamenta sua compressão do amor iniciando no amor livre, da não monogamia, responsabilidade, compersão, respeito à individualidade, liberdade sexual, equidade e diálogo, por conta desses fundamentos os poliamoristas enfrentam pressões sociais e estão se desconstruindo e refletindo sobre suas relações.

O preconceito e o medo são fatores que fazem com que os poliamoristas busquem locais seguros para expressar seus relacionamentos. Os autores aferem também que a vivência poliamorosa é diferente para ambos os gêneros, enquanto o homem tem mais facilidade para esse tipo de vivencia, as mulheres o entendem como um suporte filosófico que as tira do papel de propriedade e permitem serem livres de fato.

Silvério (2018) relata a respeito dos ideais poliamorosos trazendo os princípios de liberdade, autonomia, igualdade, reciprocidade, respeito, ausência de competitividade, de possessividade e de ciúmes.

O autor postula que os sistemas, princípios, instituições, comportamentos e mentalidades não são imutáveis, estáticos ou homogêneos, podendo ser transformados ao longo do tempo e das sociedades, sendo assim, o que hoje é “normal”, não será necessariamente igual ao longo do tempo, com isso, a ideia de que a instituição familiar está em risco é injustificada, pois o que realmente está em crise é o modelo de casamento indissociável que predomina há alguns séculos. Essa existência de variados padrões de arranjos mostra que a família e relações amorosas estão na verdade passando por mudanças e adequações, como sempre ocorreu. Indo contra o que muitos imaginam, o poliamor não é promíscuo, irresponsável ou egoísta, muito pelo contrário, quanto mais os poliamoristas valorizam sua singularidade, identidade, desejos e escolhas, mais reconhecem e ponderam os da outra, onde a noção de individualidade interligada que se respeitam é predominante, sendo crucial refletir individualmente e macrosocialmente se é mais relevante sustentar uma monogamia que causa diversos problemas frequentemente por não cumprimento de seus próprios princípios ou uma não monogamia consentida, compartilhada e acordada entre os envolvidos.

Viegas e Rocha (2018) afirmam que hoje a família é a base social, na qual tudo tem início e fim, mas ao longo dos tempos essa instituição passou por grandes alterações e continuará passando com o decorrer dos anos. Os apoiadores do poliamor buscam por meio da boa-fé entre os membros a objetividade da constituição familiar, favorecidos por princípios da autonomia privada e da dignidade de pessoa humana. É importante que o direito evolua junto à sociedade, pois havendo novos arranjos familiares, o direito é indispensável para garantia da criação de uma regulamentação para os indivíduos que

optem por essa nova forma familiar. Mesmo havendo um crescimento a partir de 2012, onde houve o primeiro caso de união com mais de duas pessoas, é percebido ainda uma forte resistência moral e religiosa, que vai contra esse nosso arranjo familiar. Sendo assim intolerável um Estado laico, negar o direito fundamental por conta de uma moral religiosa, que está afastada do estado democrático de direito.

Rontodano (2018) afirma que formas distintas de arranjos familiares vem surgindo na atualidade. Buscando espaço na sociedade, os relacionamentos não monogâmicos começam sem receber uma atenção merecida pela sociedade e instituições políticas. O poliamor pode ser entendido como uma superação da monogamia, fazendo com que ela deixe de ser a única forma de relacionamento afetivo, propondo múltiplas formas de sexualidade e convivência que são muito maiores que o amor entre dois, sendo igualmente válidas, merecendo aceitação e respeito tanto social quanto estatal. Sua expansão no Brasil, fez com que o assunto ganhasse um debate público, tomando corpo e relevância, principalmente na área do direito familiar brasileiro.

A pós-modernidade propôs uma desconstrução de valores universais, fazendo assim ser vista a impossibilidade humana de criar verdades homogêneas.

3 | DISCUSSÃO

De acordo com o conceito de poliamor e a diferenciação feita entre o mesmo e o amor romântico, é possível notar que essa prática nasce com o enfraquecimento da tradição do casamento monogâmico e com os questionamentos levantados sobre sexualidade; é plausível declarar que essas reflexões são compatíveis com a luz trazida pelas lutas feministas, as quais pregam liberdade sexual, afetiva, de escolhas e com o próprio corpo.

O conceito da prática do poliamor é totalmente baseado em virtudes como: honestidade, transparência, reciprocidade, compromisso, entre outros, assim, é afastada a ideia de que seja um ato de libertinagem, uma vez que vivem o chamado “amor livre”, que por ironia vai de encontro com a liberdade a partir do momento que tem regras que devem ser seguidas.

Sobre a liberdade, Pilão (2015) afirma que ela é conceituada como a possibilidade de amar livremente, podendo ser quem você deseja ser. Por essa razão, é possível notar, através dos estudos já realizados, que há um descontentamento dos praticantes em relação ao relacionamento monogâmico por ser impositivo, restrito, normativo e não proporcionar as amplas possibilidades que são tidas no poliamor.

Podemos pensar como se o poliamor fosse uma porta aberta para possibilidade de abraçar quem você é de verdade e amar quem quiser sem limites por “quantidade”, a vista disso, é possível entender que o conceito de liberdade está ressignificado, e é pautado em proporcionar a liberdade de amar quem quiser desde que haja o consentimento de todos os participantes. Para isso, são primordiais a honestidade, exclusão de mentiras

e o compromisso que deve ser assumido e cumprido, e assim, exonera que seja uma prática desorganizada. E é por esta liberdade (responsável) afetiva que os autores Freire e Gouveia (2017) afirmam que o poliamor está ganhando força, uma vez que o casamento tradicional não é mais como um ritual e vem perdendo força.

Consequentemente, torna-se possível de entender o conceito de polidefidelidade mais facilmente, o qual exige que não haja qualquer forma de relacionamento sexual ou amoroso com ninguém fora daquele ciclo sem que haja o consentimento de todas as partes. Esta norma foi criada, pois, semelhante ao relacionamento monogâmico, a fidelidade é levada a sério e é motivo de término quando não cumprida.

Diferente do que se pensa, o poliamor não é semelhante a poliandria/poligamia² ou ao *swing*³, uma vez que o mesmo objetiva construir com todos os parceiros simultaneamente uma relação íntima de conhecimento, troca de sentimentos e momentos, estando mais voltado para o lado afetivo do que para o sexual. Esse conceito é contraposto por uma visão preconceituosa que sobrevive afirmando que o poliamor é uma prática depravadora, principalmente para o sexo feminino, como afirma França (2017b). Esta visão preconceituosa faz com que os próprios praticantes sintam dificuldades para reconhecer suas escolhas, visto que vão de encontro a monogamia. Esse preconceito nasce da falta de informação e da rigidez de pensamento, pois dado que as pessoas estivessem dispostas a se desconstruir e estudar para conhecer novas práticas, os pré-conceitos seriam sanados.

A sociedade sofre de uma falta de flexibilidade ao acompanhar os novos pensamentos que vêm surgindo, o pensamento retrógrado sugere que o arranjo familiar atual esteja ameaçado, quando na realidade, quem está ameaçado é o sistema patriarcal que exigia obediência da mulher e dos filhos centralizando todo poder ao homem que era provedor financeiro da casa; Com o poliamor, todos os participantes recebem o mesmo nível de poder e igualdade, tem a mesma autonomia sobre as decisões e podem conviver tranquilamente sem tentativa de competição e dominação. Portanto, de acordo com Rotondano (2018) a narrativa de que a família está ameaçada pelo crescimento do poliamor é infundada, pois, apenas é necessário que a mesma seja ressignificada, assim como já foi durante os anos correntes.

Deste modo, é necessário desconstruir-se de conceitos socialmente adquiridos para lançar um olhar curioso às práticas poliamoristas. Já é sabido que o poliamor vai contra práticas conservadoras, como é o caso do amor romântico e aliado a isso, contra algumas práticas mais inovadoras, como a amizade com interesses sexuais e o distanciamento entre o campo sentimental e o campo sexual.

É possível afirmar que essa prática ganhará força, pois movimentos, como o movimento feminista, estão emergindo pregando a liberdade de se relacionar com quem

2 Poliandria - Casamento entre um homem e várias esposas. (RAMOS,2017)

Poligamia – Casamento entre uma mulher e vários maridos (RAMOS, 2017)

3 *Swing* - Uma prática em que casais heterossexuais mantêm relações sexuais com outros casais na companhia da pessoa amada. (SILVÉRIO, 2018)

você desejar, a liberdade sobre seu corpo e suas decisões, logo, propiciam um cenário mais acolhedor para o crescimento do poliamor. Contudo, é preciso que os poliamorosos sigam construindo seu mundo dentro da sociedade monogâmica para que fique claro que é possível ambos os conceitos coexistirem, que apenas é necessário nutrir respeito por aqueles praticam mesmo que não concorde com a prática, e tendo em vista a Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo XVI, inciso um:

“Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.” (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948, p. 4)

É possível notar a esperança dessa união.

Cabe salientar por fim, que apesar de esse não ser o foco do nosso artigo e sabermos que esse assunto esbarra em questões legais e religiosas é importante frisar, assim como trouxeram as autoras Viegas e Rocha(2018), que o direito tem papel essencial para assegurar a regulamentação dessa nova forma familiar, assim, faz-se necessário que avance junto as mudanças sociais.

4 | CONCLUSÃO

O poliamor nasceu da ruptura da tradição monogâmica com o início de uma onda de pensamento libertários e movimentos que pregam a autonomia de decisão sobre você e seu corpo. Como foi conceituado durante o artigo, trata-se de uma configuração de relacionamento que permite a relação seja ela sexual e/ou amorosa com mais de uma pessoa ao mesmo tempo, desde que seja do conhecimento e haja o consentimento de todas as partes envolvidas.

Essa prática tem suas particularidades, como por exemplo a liberdade, que é um dos principais motivos para que as pessoas busquem o poliamor, posto que os relacionamentos monogâmicos são fechados, rodeados de normas e cobranças; os poliamorosos buscam algo mais leve, apesar do poliamor também ter regras, o amor é associado a liberdade, contradizendo o relacionamento monogâmico que o amor está associado a posse. A mesma é caracterizada como a possibilidade e a abertura para amar quem quiser prezando primordialmente pela honestidade e o compromisso, com isso, nasce o conceito de polifidelidade, o qual estabelece que não deve ser mantida relações com pessoas fora daquele ciclo, sendo esse motivo passível de separação. Desta forma, o ciúme perde espaço, pois é visto como um sentimento de posse que não cabe aos poliamorosos uma vez que nutrem satisfação em ver seus parceiros felizes consigo e com outras pessoas. A transparência, a verdade e a ausência de segredos, são muito valorizados, já que a confiança é o hábito mais importante, a vista disso, germina a ética necessária para se estar num relacionamento poliamoroso.

Os adeptos ao poliamor não necessariamente precisam ser do mesmo sexo, basta que ambos estejam em sintonia e haja concordância de todos com o compromisso firmado. Compromisso este que prega a intimidade no relacionamento dos casais e o companheirismo. Dentro desta prática, existe vários possíveis modelos de combinações, como conceituaram as autoras Viegas e Rocha (2018), são eles: o monopólio, quando um parceiro monogâmico permite que o outro seja poliamoroso; O platônico, que nutre interesse intelectual e não sexual pelo parceiro; A polifidelidade, que vai exigir que as relações sejam mantidas com pessoas apenas dentro daquele ciclo independente da quantidade de envolvidos; O poliamor aberto, que se dá quando um dos parceiros não se incomoda que o outro nutra relações extras; E por fim, o poliamor mono/poli, que um dos parceiros sendo poliamoroso ou monogâmico, permite que seu parceiro nutra relações extras.

Apesar de ser um relacionamento assim como os outros, o poliamor e os adeptos a sua prática são julgados por depravação e vulgaridade, por isso é importante que seja feita a diferenciação entre poliamor e outras práticas, como o *swing*. O poliamor é voltado para o envolvimento amoroso e íntimos, já o *swing* é direcionado apenas para o prazer sexual, sem a constituição de um relacionamento.

Afim de sanar esses preconceitos, é necessário que haja maior flexibilidade de pensamento por parte da sociedade que pode ser adquirida através da busca por conhecimento e desconstrução. A partir disso, o mito de que a família corre riscos de extinção por causa da prática poliamorosas é exilado, uma vez que a mesma só precisa ser ressignificada. Da mesma forma, a justiça deve progredir junto aos novos modelos familiares emergentes, afim de garantir a validação das famílias poliamorosas nas questões legais.

REFERÊNCIAS

Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 maio. 2020.

CARDOSO, Daniel. **Amores plúrais situados: Para uma metanarrativa** sócio histórica do poliamor. Tempo da ciência, Paraná, v. 25, p. 12-29, 2017. Disponível em: <https://e-space.mmu.ac.uk/624054/1/CARDOSO%20Amores%20plurais%20situados%20PUBLISHED-1.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

FRANÇA, Matheus. **“Estigmas do Poliamor”: Reflexões antropológicas sobre moralidade e relações não monogâmicas**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13thWomen’s Worlds Congress. 13,2017, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis, 2017a.

FRANÇA, Matheus. **“Um é pouco, dois é bom, três (ou mais) é demais?”: processos de negociação em torno de (in)definições êmicas do poliamor**. Tempo de ciência, Toledo, v. 24, n. 48, p. 45-61, jul/dez. 2017b. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/18964>. Acesso em: 06 abr. 2020.

FREIRE, Sandra Elisa; GOUVEIA, Valdiney Veloso. **Poliamor: uma forma não convencional de amar**. Tempo de ciência, Toledo, v. 24, n. 48, p. 62-76, jul/dez. 2017. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/18965>. Acesso em: 06 abr. 2020.

PEREZ, Tatiana Spalding; PALMA, Yáskara Arrial. **Amar amores: O poliamor na contemporaneidade**. Psicologia & sociedade, Porto Alegre, v. 30, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30165759>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822018000100208&lang=pt. Acesso em: 07 abr. 2020.

PILÃO, Antonio. **Entre a liberdade e a igualdade: princípios e impasses da ideologia poliamorista**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 44, p. 391-422, jan/jun 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-4449201500440391>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332015000100391&lang=pt. Acesso em: 07 abr. 2020.

RAMOS, Maria Juceli de Carlos. **Relações não monogâmicas: a análise do *compersion* na relação poliamorosa**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, Santa Catarina, v. 28, n.1, p. 49-56, 2017. DOI: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v28i1.9>. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/9/6. Acesso em: 06 abr. 2020.

REIS, Janaína González. **Amor plural: refletindo sobre a conjugalidade no poliamor**. Revista brasileira de sexualidade humana. v.28, n.2, p. 75-81, 2017a. DOI: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v28i2.26>. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/26/19. Acesso em: 06 abr. 2020.

REIS, Janaína González. **A construção de um relacionamento na perspectiva do poliamor**. 2017. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia clínica) – Núcleo de estudos da família e comunidade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017b. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/20245>. Acesso em 06 abr. 2020.

ROTONDANO, Ricardo Oliveira. **Entre monogamia e poliamor: o futuro da família no Brasil**. Revista de la Facultad de Derecho. N. 44, jan/jun 2018. DOI: <https://doi.org/10.22187/rfd2018n44a10>. Disponível em: <https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/606/1038>. Acesso em: 06 abr. 2020.

SILVÉRIO, Maria Silva. Poliamor; Poliamor e seus outros. In: SILVÉRIO, Maria Silva. **Eu, tu...ilus: poliamor e não monogâmias consensuais**. 2018. 293f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Escola de Ciências Sociais e Humanas, Instituto universitário de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/18470/1/phd_maria_silva_silverio.pdf. Acesso em 06 abr. 2020.

TAVARES, Peterson Merlugo; SOUZA, Rosana Cristina da Silva. Poliamor saiu do armário; Quem sou eu?; O amor. In: TAVARES, Peterson Merlugo; SOUZA, Rosana Cristina da Silva. **Poliamor: o perfil do praticantes e os desafios enfrentados**. 2017. 178f. Trabalho de conclusão de curso (Psicologia) - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/61009.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. Começando a definir a metodologia. In: **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2ªed. São Paulo: Atlas S.A, 1998. Cap. 4, p. 44-50.

VIEGAS, Claudia Mara de Almeida Rabelo; ROCHA, Giselle Souza. **Poliamorismo, uma nova forma de constituição familiar**. Revista científica online de direito da faculdade Uniesp, Minas Gerais, 2018. Disponível: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20181127101749.pdf. Acesso em 06 abr. 2020.

CAPÍTULO 14

EDUCAÇÃO POPULAR COMO MEIO PARA A SUPERAÇÃO DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 04/03/2021

José Kilder Salviano Cavalcante

Centro Universitário Doutor Leão Sampaio –
Unileão
Juazeiro do Norte – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9526684808400604>

Cícera Mônica da Silva Sousa Martins

Universidade Federal do Ceará – UFC
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/4057474289308489>

RESUMO: O trabalho traz uma apresentação de masculinidade hegemônica e sua relação com a ideologia patriarcal e a forma como homens são ensinados a agir, sentir e pensar, bem como uma reflexão sobre a possibilidade de se superar essa forma de ser homem amplamente difundida na sociedade. Para isso, a Educação Popular aparece como meio para se atingir a superação da masculinidade hegemônica, tendo como base os pilares da pedagogia freiriana como a amorosidade, respeito ao saber popular e cultural e às diferentes visões de mundo dos povos oprimidos. Tem-se como objetivo a exposição dos prejuízos causados pela masculinidade hegemônica nas relações dos homens com outras pessoas e apresentar a Educação Popular como forma de reconstrução da masculinidade. Quanto à metodologia, trata-se de revisão bibliográfica baseada em artigos de revistas eletrônicas, Scielo e livros da área de educação,

em língua portuguesa. O material serviu de base para articulação dos temas abordados visando propor alternativas para superar a masculinidade hegemônica tendo como base a Educação Popular. Pode-se afirmar que, através das metodologias utilizadas na abordagem freiriana, como a problematização, é possível contribuir para a transformação da masculinidade, fazendo com que homens de uma determinada região reflitam e problematizem o que é ser homem. Outro ponto importante é o uso da amorosidade, que ao ser difundida entre homens, pode também ser aprendida e repassada para seus filhos, netos e amigos, modificando a forma como os homens se relacionam entre si. Conclui-se, portanto, a necessidade de se trabalhar o modelo de homem em vigor, o qual coloca em risco principalmente mulheres, seja por agressão física ou outra qualquer, mas também os próprios homens, que tendem a se colocar em risco para provar a própria masculinidade.

PALAVRAS-CHAVE: Patriarcalismo; homens; problematização.

POPULAR EDUCATION AS MEAN FOR THE OVERCOMING OF HEGEMONIC MASCULINITY

ABSTRACT: The research brings a presentation of hegemonic masculinity and its relation with patriarchal ideology and the way how men are taught to act, feel and think, as well a reflection about the possibility of overcome that widespread way in society of being a man. Thereunto, the Popular Education arise as a mean to reach the overcoming of hegemonic masculinity, based on the pillars of Freire's pedagogy as lovingness,

respect to the popular and cultural knowledge and to the different ways to the world of oppressed people. As objective it brings the showing of the losses caused by hegemonic masculinity in the men relations with other people and introduce Popular Education as a mean of the reconstruction of masculinity. As for the methodology, is a literature review based on articles of electronic magazines, Scielo and education books, wrote in portuguese. The data served of basis to articulate the covered topics directing to propose ways to overcome hegemonic masculinity using Popular Education. Can be said that, through the used methodologies on Freire's approach, as problematization, is possible to contribute with masculinity remaking, making men of specific places think and problematize what is being a man. Another important point is the use of lovingness, which being widespread between men, can also be learned and passed on their children, grandchildren and friends, changing the way of how men relate to each other. It is concluded, therefore, the need to work the current model of man, which one put in risk mainly women, either physical or another type of violence, but also men themselves, who tend to put themselves in risk trying to prove their own masculinity.

KEYWORDS: Patriarchy; men; problematization.

1 | INTRODUÇÃO

A masculinidade baseada na ideologia patriarcal é definida pelo comportamento agressivo, repressão de sentimentos e busca pelo controle sobre o feminino; porém, essa forma de expressão da sexualidade é tanto autodestrutiva, como perigosa para as mulheres, as quais são as maiores vítimas deste modelo. Torna-se necessário, então, a busca de meios para se superar a masculinidade hegemônica, pautando-se em um modelo de masculinidade saudável, não violenta e não repressora, que vise libertar os homens de suas amarras emocionais e da ideia de posse sobre as mulheres. O presente trabalho apresenta, então, a Educação Popular como alternativa de superação dessa forma de ser homem construída pelo patriarcalismo. Objetiva-se aqui expor o quanto a masculinidade hegemônica é prejudicial às relações dos homens com as mulheres e entre os próprios homens, e a partir disso apresentar uma possibilidade de reconstrução da masculinidade com o método da Educação Popular.

A forma de ser homem pautada no controle, rejeição e sujeição do feminino e exposição a situações de risco como prova de masculinidade fere as relações homem/homem e homem/mulher, e precisa ser refletida e superada. Para tanto, os estudos sobre masculinidade precisam ser ampliados, bem como uma nova forma de ser homem precisa ser construída a fim de superar a masculinidade hegemônica. Na metodologia foi realizada revisão bibliográfica com artigos sobre o tema. O referencial teórico apresenta ideias de autores sobre Educação Popular e masculinidade hegemônica. Os resultados discorrem sobre como o método da Educação Popular pode ser útil para a superação da masculinidade hegemônica e nas considerações finais são apresentadas as contribuições da pesquisa e conclusões sobre os resultados.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica, tendo como base materiais publicados em revistas, base de dados da Scielo, periódicos e livros da área da educação. Como critério de inclusão, utilizou-se artigos em português que tratassem do tema. Foi empregado como critérios de exclusão, artigos que não abordassem o tema e artigos duplicados. Utilizou-se do referencial teórico para articulação dos temas abordados a fim de propor uma alternativa para superação da masculinidade hegemônica tendo como meio a Educação Popular. Foram utilizadas as palavras-chave masculinidade, educação popular, machismo, violência e ressignificar. Durante a pesquisa foram encontrados nove artigos.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

Diferente das formas tradicionais de educação, comumente encontradas nas instituições escolares e de ensino superior, a Educação Popular (EP) tende a não ser institucionalizada e tem objetivos e métodos diferentes da primeira. Segundo Pini (2012), a EP é realizada com os grupos populares, cujo conhecimento é compartilhado e construído junto com eles, dentro do contexto social em que vivem e baseado em sua história e cultura, o que oferece uma troca de saberes entre educadores e educandos, a ponto de todos serem ambos.

Por não estar inserida no meio institucional, ela se dá como uma forma de contraponto ao ensino dominante amplamente difundido nas escolas, a educação bancária (FREIRE, 2016), cujo objetivo principal é repassar certo conhecimento previamente escolhido pelos professores aos alunos. Ao invés disso, essa abordagem serve como ferramenta para não só a alfabetização de povos do campo ou que não tiveram a oportunidade de estudar, mas também de conscientização e “transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente” (PINI, 2012).

Por não ser institucionalizada, a Educação Popular apresenta similaridades com a educação não formal, a qual, segundo Gadotti (2012), Não possui os mesmos procedimentos burocráticos e hierárquicos e é menos hierarquizada que as instituições tradicionais de ensino. Assim como essa, a EP também valoriza a cultura e o contexto histórico no qual se encontram as pessoas, bem como busca promover o pensamento crítico sobre sua realidade.

A Educação Popular não está inserida dentro dos planos educativos de escolas ou mesmo universidades, isso porque, de acordo com Maciel (2011), esses espaços são influenciados pela ideologia neoliberal que visa a mecanização do saber para fins de produção de mão de obra qualificada, não importando se os estudantes se desenvolvem como sujeitos políticos. Outro motivo para essa exclusão – e desinteresse – pela EP dentro das instituições é o valor que ela dá aos saberes populares, os quais são desvalorizados, considerados ultrapassados e sem validade científica, o que vai de encontro com o que é

dito por Santos (2002) sobre o processo de apagamento de culturas e saberes populares, o que deve ser estudado pela sociologia das ausências. Maciel (2011) traz, também, que esse método visa o fim da opressão contra os povos oprimidos, buscando fomentar a conscientização dessa classe e a percepção deles mesmos enquanto seres que podem ser mais. Para isso, a EP tem como objetivo a problematização da realidade vivida pelas classes populares, a valorização do seu saber, a compreensão do seu contexto de opressão e a potencialidade existente nas pessoas para transformá-lo.

Essa problematização é reforçada pelo que traz Pini (2012), ao refletir sobre como a EP toma formas de enfrentamento ao sistema capitalista, sobre o qual se construiu uma estrutura social geradora de desigualdade, pensamento individualista, violências e dominação – seja racial, de gênero ou de classe. Ao problematizar a situação na qual se encontram, as pessoas têm a possibilidade de enxergar para além dela, e encontrar o que a autora chama de uma nova utopia, ou seja, um fio de esperança, um sonho a ser alcançado no futuro, e que serve de impulsionador para seguir em frente.

Ainda hoje é comum ouvir de pessoas mais velhas que isso ou aquilo é “coisa de homem”, como se certos comportamentos fossem naturais do masculino. Isso ocorre porque a partir do momento em que um homem nasce, são atribuídos a ele papéis os quais deverá seguir para, de fato, ser considerado homem, ou seja, ele passa a ser construído como homem (NADER e CAMINOTI, 2014). Esses papéis, então, serão repassados na medida em que um menino vai envelhecendo, e devem ser aceitos, caso contrário ele será repreendido pelos seus pais, e, mais tarde, pelos grupos sociais que perpassam sua vida. As autoras trazem também que aos homens é, naturalmente, atribuído o papel de provedor, aquele que sustenta mulher e filhos, dando a este o controle financeiro sobre a esposa; é tanto que, ao perder seu emprego, o homem perde também esse lugar de poder, e, com isso, sua própria masculinidade (NADER e CAMINOTI, 2014). Além disso, a masculinidade é construída a partir da relação dos homens com o sexo, na qual se garante uma energia sexual pulsante a eles, como se fosse natural, logo, a afirmação da própria masculinidade se configura em manter relações sexuais frequentes, e o contrário seria considerado como sinal de homossexualidade.

O lugar de poder conferido ao homem não se dá apenas no contexto familiar, mas também em outros âmbitos das relações sociais e é fruto da ideologia patriarcal, que segundo Castro (2018), denota ao masculino o comportamento agressivo, preferência estereotipadas – gosto por carros, por exemplo – e serem dominantes e que deve se opor à construção social do feminino, caracterizada pela sensibilidade e comportamento dócil. Nesse ponto, coloca-se o homem como um ser racional, controlador e bruto e que não deve demonstrar sentimentos ou chorar, o que pode acarretar em problemas psicológicos. Como os homens são instigados a serem violentos, quando se sentem confrontados por outra pessoa sentem a necessidade de provar sua masculinidade; Castro (2018) aponta que uma das formas encontradas para eles provarem ser “homens de verdade” é ter

autoridade, principalmente em relação ao feminino, mas que também se emprega sobre outros homens, através do domínio da força.

O uso da força imposto às mulheres se reflete através da violência e controle, e segundo Minayo (2005), tais atos violentos são justificados como necessários para corrigir comportamentos que não deveriam ser adotados pelas parceiras ou filhas. Assim, levando em conta a ideologia patriarcal, os homens veem legitimação para realizarem práticas de violência contra mulher, seja através do controle financeiro, assédio ou violência física, e, considerando a construção social do masculino, ao crescer numa sociedade na qual apresentar traços como fragilidade, passividade ou sensibilidade, que, segundo Andrade (2005), foram usados para construir socialmente o feminino, meninos aprendem que ser homem está ligado a rejeitar qualquer traço de feminilidade e a ter controle sobre as mulheres e sobre seus próprios sentimentos.

Como foi dito anteriormente, essa forma de masculinidade pautada na agressividade e em reprimir os sentimentos também recai sobre os homens; como crescem aprendendo que devem ser dominadores, racionais e viris, com frequência buscam provar possuir essas características, escondendo qualquer sinal de fraqueza. Garcia, Cardoso e Bernardi (2019) trazem que a necessidade sentida pelos homens em exercer a tarefa atribuída a eles mesmos de chefes do lar ou a crença em serem poderosos e indestrutíveis contribui para os mesmos ignorarem ações de autocuidado.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do exposto até aqui, pode-se perceber o quanto a forma como a masculinidade foi construída – e continua sendo mantida – é destrutiva e prejudicial para as relações homens/mulheres e também entre homens. A necessidade de se afirmar como homens de verdade os leva a uma exposição desnecessária ao perigo, não levando a sério a própria saúde e a utilizarem de violência para exercer controle sobre mulheres, seja por meio da agressão física, controle financeiro ou chantagem emocional (CASTRO, 2018). Portanto, torna-se necessário superar o conceito de masculinidade como se apresenta e o “ser homem”, buscando uma forma não agressiva e mais saudável de ser, levando em conta o contexto social e cultural desses homens e suas histórias de vida, e o método da Educação Popular, que segundo Pini (2012) propõe a problematização das situações específicas a uma população, pode trazer contribuições para essa transformação, ao fazer com que os homens problematizem sua própria masculinidade.

Como a masculinidade hegemônica é fruto da ideologia patriarcal (MINAYO, 2005), e confere privilégios aos homens sobre as mulheres, ela tende a ser reforçada nas relações pai/filho ou entre amigos. Assim, os meninos, na infância, são ensinados desde pequenos que é natural o homem se sobrepôr à mulher, e no decorrer da vida essa ideologia é reforçada pelos grupos de amigos. Porém, se essa ideia de masculinidade é construída socialmente,

como mostra a autora, ela pode ser, também, reconstruída, da mesma forma: através de um processo educativo. Como a Educação Popular valoriza o saber do povo e procura construir junto com eles uma forma de superar situações de opressão nas quais vivem (MACIEL, 2011), torna-se uma boa escolha para promover a reflexão sobre a necessidade de os homens se libertarem dessa masculinidade pautada em comportamentos agressivos, além de se oporem ao sistema que a construiu dessa forma: o sistema patriarcal.

A escolha pela EP e não pela educação tradicional se dá pelo fato de que a última tem como metodologia de ensino a educação bancária, descrita por Freire (2016) como um processo vazio de sentido, no qual o aluno apenas recebe o conhecimento passado pelos professores, sem de fato refletir sobre o que está sendo passado e nem sobre a lógica sexista na qual está inserido. Nesse caso, não há como haver desenvolvimento crítico por parte desses alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. Outro motivo é a forte ligação das instituições escolares com o sistema capitalista e neoliberal vigente (MACIEL 2011), com suas ideias de competitividade, individualismo e pouca valorização da vida humana, que não se atam apenas às relações mercadológicas, mas se estendem em todas as esferas da vida e afetam as relações dos homens e seu olhar sobre si mesmo. Sendo assim, são, também, responsáveis pela difusão e manutenção do machismo na sociedade, ao reforçar a necessidade de dominar, instigando o comportamento competitivo e controlador (CASTRO, 2018).

O processo de superação seria feito através da relação dialógica, definida como uma via de mão dupla na qual são necessários dois sujeitos da fala, ativos e conscientes de si e do outro na relação (FREIRE, 2016). Assim, ao sentir que sua voz é ouvida, os populares se sentem convidados a, primeiramente, refletir sobre a forma de masculinidade hegemônica (MINAYO, 2005) baseada na agressividade e no domínio e suas consequências para as relações dessas pessoas, e também a confrontar seu próprio machismo e como ajuda a manter tal sistema funcionando, cabendo ao educador o papel de auxiliar na percepção dos prejuízos causados e nas possibilidades de uma masculinidade que não precise reprimir os sentimentos ou resolver tudo na base da agressividade e do controle.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora atualmente estejam sendo feitos estudos sobre masculinidades, ainda é um tema que precisa ser mais debatido em nosso contexto atual. A necessidade de se refletir sobre como o modelo de homem, hoje, ainda é moldado por uma ideologia patriarcal e sexista cresce a cada vez que se ouve falar de crimes de violência contra mulheres, bem como a exposição de homens a situações de risco para provar sua masculinidade. É preciso ampliar as discussões sobre o que é ser homem, e para isso os processos educativos podem ser úteis, oferecendo trabalhos de reeducação e ressignificação da masculinidade, visando não apenas os agressores de agora, mas também meninos que recebem uma

educação machista de seus pais, tios ou amigos.

O método da Educação Popular pode ser útil, também, no processo de engajamento de homens em práticas de cuidado em saúde, através da atenção básica com investimento em ações de educação em saúde. O presente estudo traz uma possibilidade de se trabalhar as masculinidades no contexto atual, visto que não há apenas uma, utilizando-se de um processo educativo que leva em consideração a vida humana e a importância de se considerar um saber há muito desprezado: o saber popular.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, V.R.P. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Revista Sequência**, Florianópolis, n. 50, págs. 71-102, jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15185/13811>. Acesso em: 16 de jul. 2020.

CASTRO, S. O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, ano 12, n. 20, págs. 75-82, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4552/3589>. Acesso em: 14 de jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60 Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2016.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária – conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In*: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 14 de jul. 2020.

GARCIA, L.H.C.; CARDOSO, N.O.; BERNARDI, C.M.C.N. Autocuidado e adoecimento dos homens: uma revisão integrativa nacional. **Revista Psicologia e Saúde**, Porto Alegre, vol. 11, n. 3, págs 19-33, set./dez. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsaude/v11n3/v11n3a02.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

MACIEL, K. F.O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em perspectiva**. Viçosa, vol. 2, n. 2, págs. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6519/2677>. Acesso em: 13 de jul. 2020.

MINAYO, M.C.S. Laços perigosos entre machismo e violência. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, vol. 10, n. 1, págs 23-26, mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v10n1/a03cv10n1.pdf>. Acesso em: 17 de jul. 2020.

NADER, M.B.; CAMINOTI, J.M. Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. *In*: XVI Encontro regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, 16, 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Associação Nacional de História, Fiocruz. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400262820_ARQUIVO_Generoepoderaconstrucaodamasculinidadeeexerciciodopodermasculinonaesferadomestica.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2020.

PINI, F. R.O. Educação popular e seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo. *In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL*, 4., 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/32.pdf>. Acesso em: 14 de jul. 2020.

SANTOS, B. S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. N. 63, págs. 237-280. 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

CAPÍTULO 15

INTERSETORIALIDADE E SAÚDE MENTAL INFANTOJUVENIL: A COMUNICAÇÃO ENTRE CAPSi, SETOR EDUCACIONAL E FAMÍLIA

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 22/02/2021

Elana Fabricia Ferreira Araújo

Universidade Federal do Pará
Belém – Pará

<http://lattes.cnpq.br/9197340496498669>

ORCID ID- 0000-0002-0395-5721

Nilzabeth Leite Coêlho

Centro Universitário do Estado do Pará
Belém – Pará

<http://lattes.cnpq.br/9490576254567337>

ORCID ID - 0000-0001-5157-0941

RESUMO: A intersectorialidade é a interação entre os setores inseridos na rede de cuidados de crianças e adolescentes. A presente pesquisa objetivou analisar a comunicação entre os setores educacional, de saúde e familiar no suporte de usuários do CAPSi. Foram realizadas entrevistas e aplicações de questionários com pacientes, seus responsáveis e psicólogos do CAPSi. Os resultados mostram uma falha na comunicação entre os setores, posto que as escolas ainda não estão preparadas para lidar com alunos em sofrimento psíquico, o que é gerado pela falta de capacitação dos profissionais. Embora os responsáveis pelos pacientes se mostrem mais ativos no tratamento, a falta de conhecimento pode prejudicar ainda mais a saúde mental dos usuários e dos próprios cuidadores. As psicólogas afirmaram haver uma forte lógica manicomial presente tanto dentro do CAPSi quanto em

escolas e famílias, além de falhas estruturais. Diante disso, é possível afirmar que os setores não conhecem sua função em cuidar da saúde mental, assim como não estão preparados para assistir o público infanto-juvenil em sofrimento psíquico. Também foi observado que, embora haja adversidades, há evolução na maioria dos casos, o que mostra o CAPSi como uma rede que possibilita tratamento e reinserção social de crianças e adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Intersectorialidade; Saúde Mental Infanto-Juvenil; CAPSi.

INTERSECTORIALITY AND MENTAL HEALTH FOR CHILD AND ADOLESCENT: THE COMMUNICATE BETWEEN CAPSi, EDUCACIONAL SECTOR AND FAMILY

ABSTRACT: The intersectoriality is an interaction between sectors inside children and adolescent's care network. This article aimed analyze the communication between educational, health and familiar sectors in CAPSi users support. Interviews and questionnaires were conducted with patients, their parents and CAPSi psychologists. The results show a failure in communication between the sectors, because the schools are not yet prepared to help students in psychological distress, which is generated by the lack of the professional's training. Although those responsible for patients are more active in the treatment, the lack of knowledge can further harm the mental health of users and caregivers themselves. Psychologists said that there was a strong asylum logic present both within CAPSi and in schools and families, in addition to structural failures. That said, it is possible to state that the

sectors do not know their role in caring for mental health, as well as they are not prepared to assist children and adolescents in psychological distress. It was also observed that, although there are adversities, there is evolution in most cases, which shows CAPSi as a network that allows treatment and social reintegration of children and adolescents.

KEYWORDS: Intersectoriality; mental health for child and adolescent; CAPSi.

1 | INTRODUÇÃO

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as crianças e os adolescentes são grupos sociais que necessitam de proteção integral para seu efetivo desenvolvimento, os tornando sujeitos de direitos, dentre estes saúde, família e educação (CRUZ et al., 2005; SILVA et al., 2018). A fim de garantir a integralidade desse cuidado, o ECA (1990) propõe articulações que visam proporcionar uma rede de atenção psicossocial, cuja organização busca presenciar e assistir cada âmbito do desenvolvimento do público infanto-juvenil por meio de setores inseridos nesta rede, o que torna a sociedade e o Estado responsáveis pela assistência da criança e do adolescente (BRASIL, 2014).

Diante disso, o Sistema Único de Saúde (SUS) está inserido na rede psicossocial não somente com a função de promover serviços de saúde, mas também como a garantia do direito universal e igualitário da saúde a todos os cidadãos como um dever do Estado. Ademais, Paim (2009) desconstrói o sentido de saúde imposto antes da criação do SUS, um vez que ele aponta a saúde como um setor que abrange o cuidado com o indivíduo além do biológico, pois trabalha com o social e o psíquico, o que inclui a saúde mental como âmbito da saúde e seu cuidado como direito do público infantojuvenil.

Nesse sentido, o cuidado com a saúde mental da criança e do adolescente depende da atuação dos demais setores responsáveis pela proteção desse público, uma vez que podem não somente identificar transtornos mentais e encaminhá-los ao espaço especializado no tratamento dessas demandas, como também serem fatores de risco para problemas no campo psíquico.

A partir desta visão, a Lei Federal 10.216, a qual dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais, institucionalizou o cuidado com a saúde mental a partir da criação do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi). A principal função do CAPSi é proporcionar assistência mediante o atendimento a crianças e adolescentes comprometidos psicologicamente com uma abordagem baseada na intersectorialidade, o que possibilita oferecer atividades comunitárias voltadas também às redes de apoio (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004).

O CAPSi é a estratégia substitutiva ao modelo manicomial, uma vez que ele busca a reinserção social e a garantia da qualidade de vida do público atendido, bem como a participação social neste processo. Vale ressaltar que, conforme Neto e Cruz (2017) a comunicação entre o saber popular e científico é indispensável na resolução de conflitos, posto que, por exemplo, a família e a escola estão presentes diariamente na vida da

criança e do adolescente, logo, a contribuição desses agentes é fundamental na eficácia do tratamento.

A intersectorialidade, prevista no regimento do CAPSi e no ECA, é a interação entre os diversos setores da sociedade, buscando prestar assistência ao indivíduo em todos os âmbitos (SILVA, 2019; FERNANDES, 2019), descentralizando de um único setor o cuidado com a saúde mental. Diversos autores apontam a importância das articulações intersectoriais no cuidado da saúde mental de crianças e adolescentes (KANTORSKI, 2017; RIBEIRO e LYKOUROPOULOS, 2016; TSZESNIOSKI, 2015), posto que, a fim de garantir a eficácia no tratamento, por exemplo, a família do público atendido no CAPSi deve receber orientações para a continuidade das ações de saúde dentro de casa, o que promove a descentralização do cuidado do CAPSi e a comunicação entre os setores a fim de garantir a saúde mental.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a comunicação entre os setores de saúde, educacional e familiar no suporte à crianças e adolescentes que fazem acompanhamento no CAPSi. A partir da análise, o artigo buscou identificar as principais dificuldades na promoção na intersectorialidade nesse contexto, bem como suas causas e os efeitos da presente comunicação da rede de cuidados do público infanto-juvenil.

Vale ressaltar que Franco Basaglia, um dos protagonistas da Reforma Psiquiátrica, afirmou que a história da trajetória da saúde mental fosse contada “pelas histórias das vidas que foram reinventadas, reconstruídas, redescobertas a partir deste processo de transformação” (AMARANTE, 2013). Com base nesta fala, o presente artigo expõe, por meio de relatos do público infanto-juvenil atendido, suas famílias e psicólogas do CAPSi, a realidade e as transformações de vidas a partir do serviço de saúde mental do município de Belém.

2 | METODOLOGIA

Este artigo é resultado do projeto de pesquisa denominado “Intersectorialidade e saúde mental infanto-juvenil: a comunicação entre CAPSi, setor educacional e família”, sob parecer de número 3.761.141, o qual é um estudo de campo e de caráter qualitativo. A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário do Estado do Pará e se desenvolveu dentro do CAPSi da cidade de Belém, no estado do Pará, onde se dividiu em três etapas.

A primeira etapa foi uma entrevista semi-estruturada com os responsáveis dos pacientes que estavam em atendimento, realizada em uma sala dentro do CAPSi onde os responsáveis foram entrevistados em grupo ou individualmente. Foram descartados da pesquisa responsáveis que não possuíam grande convívio com o paciente em atendimento. 30 responsáveis foram entrevistados durante o período da coleta, dentre eles 23 mães, 5 avós e 2 pais.

A segunda etapa se realizou com a aplicação de um questionário com as crianças

e os adolescentes que estavam presentes no CAPSi e participavam do atendimento de psicoterapia. Os critérios de inclusão foram o cadastro no CAPSi a pelo menos 1 mês e a autorização dos responsável pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Um total de 26 questionários foram respondidos por 15 crianças e 11 adolescentes. É importante ressaltar que alguns pacientes não conseguiram iniciar ou completar o questionário por questões de hiperatividade ou grave situação de sofrimento psíquico.

A última etapa foi a realização de uma entrevista semi-estruturada sobre o tema da pesquisa com as psicólogas que trabalhavam no CAPSi. 4 psicólogas realizam atendimento no espaço e todas foram entrevistadas. Vale ressaltar que a pesquisa necessitou ser interrompida antes do tempo previsto para a coleta de dados, posto que, por conta da chegada do COVID-19 ao Brasil, os atendimentos do CAPSi foram suspensos por tempo indeterminado. Nesse sentido, a pesquisa foi encerrada com 3 semanas de antecedência da previsão.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As primeiras perguntas do questionário tinham o objetivo de criar um perfil dos pacientes atendidos no CAPSi. A média do público atendido é de 60% do sexo feminino e 40% masculino. Ademais, o paciente mais novo possuía 5 anos e o mais velho 18, e eles eram divididos em 2 grupos de atendimento conforme a faixa etária.

Foi observado que a família de mais de 85% dos pacientes possuía renda inferior a 1 salário mínimo, enquanto o restante possuía entre 1 e 3 salários mínimos, e 80% estavam matriculados em escola pública. Tais dados apontam uma deselitização da psicologia e do cuidado com a saúde mental infanto-juvenil (EID AP et al., 2009), uma vez que durante muitas décadas somente quem pudesse pagar poderia ter acesso à psicoterapia. Diante disso, os dados afirmam que este serviço está sendo proporcionado às camadas mais populares, o que expõe a presença de princípios do SUS como equidade e universalidade⁵. No entanto, uma responsável pontuou que alguns pacientes pararam de ir ao atendimento por não possuir renda suficiente para o transporte, o que aponta ainda a presença de impedimentos na assistência em função da renda do público atendido.

Embora todos os pacientes residem em Belém, é evidente ainda uma forte dificuldade em assistir à saúde mental da população que está localizada no interior do estado, por que a quantidade de CAPSi existentes no estado do Pará é irregular em comparação ao número determinado por habitantes pela Lei Federal 10.216. A Portaria N° 336, de 19 de fevereiro de 2002, aponta que o espaço deve atuar somente dentro do território municipal, porém as psicólogas entrevistadas destacam uma grande demanda advinda do interior do estado. Ademais, todas as psicólogas afirmaram que não há como realizar atendimento com pacientes de outros municípios, posto que uma delas ressaltou que o CAPSi “não dá conta

nem da demanda de Belém”. Este fato demonstra uma baixa cobertura do atendimento no âmbito estadual, bem como uma falha nas ações intersetoriais direcionadas a crianças e adolescentes de outros municípios.

Cerca de 56,5% dos encaminhamentos foram realizados por profissionais da saúde, como médicos, assistentes sociais e psicólogos, presentes em postos de saúde da cidade, o que aponta eficazes articulações do setor de saúde dentro da rede psicossocial a fim de encaminhar a criança ou o adolescente com transtornos mentais ao espaço mais adequado para tratar tais demandas.

3.1 Setor educacional e sua comunicação com CAPSi

Em relação ao setor educacional, foi observado que, embora 19% dos encaminhamentos sejam realizados pela escola, 90% dos pacientes afirmaram apresentar alguma dificuldade dentro do âmbito escolar, dentre eles pode-se destacar o as dificuldades no relacionamento com professores, alunos ou as dificuldades de aprendizagem e compreensão do próprio conteúdo da aula. Ademais, durante as entrevistas com os responsáveis, 96,5% (n=29) dos entrevistados afirmaram que a escola não cumpre com o seu papel de cuidar da saúde mental dos alunos. Estes dados mostram, além de uma grande falha na comunicação por parte das instituições de ensino dentro da rede, a carência de cuidados em saúde mental nestes espaços, o que sobrecarrega os atendimentos no CAPSi com demandas as quais poderiam ser prevenidas nas escolas e dificulta o acompanhamento dos usuários.

Tal fato é exemplificado pelo relato de uma mãe cujo filho sofreu durante muito tempo bullying por alunos e professores até ele desenvolver fobia social e parar de frequentar a escola. Além disso, a responsável afirma que “o uniforme da escola fazia ele ter crises de ansiedade”. Diante disso, 19% (n=5) das mães relatam ter passado por situações similares, nas quais seus filhos necessitaram trocar de escola ou ficaram sem estudar.

Diante disso, um dos motivos desta problemática citados pelos responsáveis e pelas psicólogas foram o despreparo dos profissionais da educação em identificar demandas ligadas à saúde mental, uma vez que as psicólogas afirmaram que grande parte das demandas encaminhadas pelas escolas é pedagógica, como dificuldade em matemática ou se relacionar, o que acarreta em um grande número de encaminhamentos com laudos contendo possíveis diagnósticos, em muitos casos errôneos, vindos da instituição de ensino.

Esta necessidade de encaminhamento é reproduzida quando a criança, não se adequa ao desenvolvimento da turma, é dispersa ou agitada, ou seja, quando ela não se encaixa nos padrões de comportamento esperados pela sociedade. Nesse sentido, é possível observar um processo de normatização dentro da escola, uma vez que, é imposto ao público infante-juvenis maneiras de agir e pensar, as quais estão incluídas no processo de normatização e, quando elas não são observadas no meio social, é associado diversas vezes com alguma patologia (BARBOSA, 2019).

Este fato está presente no relato de uma responsável, a qual afirmou que “os professores reclamam das crianças e dizem que precisam de um médico”. Além desta responsável, uma mãe apontou que “o professor não está preparado para lidar e agride a criança”, assim como diversas mães que repetiram a frase “a escola não faz nada”. Os relatos mostram não somente os danos gerados pela carência de capacitação do profissional da educação em sua formação acadêmica para assistir à saúde mental, mas também a urgência em desenvolver políticas educacionais que visem qualificar o professor a fim de trabalhar as demandas emocionais dos alunos as quais podem afetar o desempenho escolar.

Diante disso, uma das psicólogas entrevistadas pontuou que as atuais articulações da escola “botam a criança como culpada”. Tal afirmação confirma a necessidade em formar profissionais aptos a identificar demandas de sofrimento psíquico, dado que atualmente há uma generalização das demandas como problemáticas presentes na criança ou no adolescente que dificultam o desenvolvimento escolar e necessitam de alguma reabilitação, o que gera o encaminhamento ao CAPSi. Na maioria dos casos, são diagnósticos errôneos e sobrecarregam o espaço. Vale destacar que a superlotação do espaço dificulta a intervenção da equipe de psicologia em escolas com a finalidade de promover a capacitação de profissionais da educação.

Ademais, grande parte dos encaminhamentos enviados pela escola ocorreram por meio de relatórios pedagógicos, conforme as psicólogas do espaço. Uma das psicólogas entrevistadas considerou que tal articulação “não é bem uma comunicação, não há diálogo ou uma conversa”. Todas as psicólogas afirmaram existir uma falha na comunicação com a escola, uma vez que somente os relatórios não apontam como o indivíduo se relaciona dentro da instituição de ensino ou os profissionais se relacionam com o indivíduo diante de uma situação de sofrimento psíquico ou transtorno mental.

Responsáveis relataram que há uma tentativa por parte deles em criar uma comunicação entre CAPSi e escola, a exemplo da mãe que afirmou ter ido algumas vezes à escola conversar com os professores e coordenadores sobre a demanda da filha. Além disso, uma mãe apontou que toda semana era chamada pela escola por conta do comportamento do filho e que “não tinham [profissionais da escola] empatia comigo e com ele”. Tais dados mostram uma grande falha na comunicação entre a escola e os demais setores da rede de cuidados, em relação aos encaminhamentos e ao feedback com os responsáveis.

A partir dos dados apresentados sobre o setor educacional, é observado um desconhecimento dos setores presentes da rede de cuidados sobre a função de assistir à saúde mental, bem como o despreparo para cuidar do público infanto-juvenil em sofrimento psíquico. Consequentemente, a rede intersetorial raramente articula estratégias com a finalidade de potencializar a assistência à criança e ao adolescente com transtornos mentais, o que dificulta a identificação de problemas e o encaminhamento ao espaço

especializado no tratamento de tais demandas. Uma psicóloga entrevistada destacou que há a carência de atividades preventivas de agravos à saúde mental nas escolas.

Torna-se necessário apontar também a tardia entrada das políticas públicas de saúde mental no âmbito da infância e juventude como fator do ainda precário cuidado de tal público diante do sofrimento psíquico nas instituições de ensino. Ao analisar a trajetória das políticas de saúde mental no Brasil, é possível observar que os debates sobre o tema ainda estão centralizados no setor saúde, o que gera uma limitada ampliação de estratégias para o restante da rede intersetorial. Cabe ressaltar que a obrigatoriedade do psicólogo nas instituições de ensino foi uma conquista recente e pouco aplicada ainda na realidade escolar.

Como consequência, a formação de profissionais da educação pouco aborda formas de identificar demandas de saúde mental dentro da escola, assim como a intervenção e o encaminhamento mais adequados (BELTRAME; BOARINI, 2013). Nesse sentido, é visível a urgência em expandir este assunto nas políticas de educação, posto que a capacitação de professores e os demais profissionais da área durante a formação se mostrou indispensável na elaboração de uma rede de cuidado eficaz, bem como na prevenção de danos e agravos em saúde mental. Vale ressaltar que as diversas falhas na comunicação intersetorial apontadas são reflexo de uma carência de investimentos no âmbito da saúde mental por parte dos órgãos públicos responsáveis por tais políticas.

No entanto, embora grande parte dos entrevistados avalie o setor educacional como potencializador do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, é possível ver evolução nos casos atendidos com demandas ligadas ao âmbito escolar. Os questionários apontaram que 69% (n=18) dos pacientes afirmaram que o acompanhamento no CAPSi ajudou com a dificuldade na escola, o que mostra a eficácia do serviço realizado dentro do espaço, bem como a avaliação positiva do público atendido.

3.2 Analisando a família

Ao verificar o setor familiar, é possível observar diversas diferenças em relação ao educacional, posto que todas as psicólogas entrevistadas afirmaram que grande parte dos responsáveis é presente no tratamento do público atendido. Ademais, os questionários apontaram que 89% (n=23) dos responsáveis acompanhavam a criança ou o adolescente ao CAPSi e 84,5% (n=22) dos pacientes avaliaram o relacionamento com a família “bom” ou “muito bom”. Todas as psicólogas do espaço avaliaram os responsáveis como presentes no cuidado.

Tais dados se opõem ao que foi registrado sobre a participação do setor familiar no tratamento de transtornos mentais, posto que a literatura foucaultiana (FOUCAULT, 1972) mostra a família como uma estrutura que impõe uma norma a fim de garantir controle. O autor também destaca que, durante séculos, quando o indivíduo não se adequava à normatização, a família pedia seu internamento por considerá-lo “louco”. Quando

comparada a períodos anteriores à criação do CAPSi, é evidente uma maior participação da família no tratamento a partir do relato de uma responsável a qual afirmou *“a gente não pode desistir dos nossos filhos”*.

É importante ressaltar que a maior participação desse setor no tratamento é resultado também de diversas transformações culturais na mentalidade social geradas a partir da Reforma Psiquiátrica Brasileira (AMARANTE, 1998), uma vez que direitos básicos foram garantidos à população com transtornos mentais, dentre eles a formação de uma rede de cuidados formada pela sociedade, com destaque para a família. O CAPSi foi um marco para a Reforma e, segundo os dados expostos, institucionalizou as conquistas da luta antimanicomial.

Por outro lado, o questionário utilizado na presente pesquisa mostrou que 65% (n=17) dos pacientes não moravam com o pai e apenas 6,6% (n=2) dos responsáveis entrevistados eram pais de pacientes. Tal fato mostra a pouca participação paterna no cuidado com o público infanto-juvenil em sofrimento psíquico, bem como a normatização da ausência paterna, uma vez que mães relataram durante a entrevista que o pai raramente entrava em contato a fim de saber sobre o tratamento ou participa financeiramente. Uma responsável afirmou que, ao identificar o sofrimento psíquico da filha, o pai da paciente pediu o divórcio.

Tal relato, bastante comum entre as mães entrevistadas, mostra mulheres com grande sobrecarga de responsabilidades, as quais necessitam gerar renda para aquele núcleo familiar, realizar as tarefas domésticas e ainda estar presente no tratamento de filhas e filhos. Ademais, algumas responsáveis pontuaram pedir demissão de seus empregos a fim de estar presente o maior tempo possível na vida dos filhos, o que revela a atenção dispensada pelas mães ao tratamento de seus filhos e uma dificuldade com autocuidado, posto que seu foco é o cuidado de terceiros.

Diversos responsáveis apontaram chegar ao CAPSi ignorantes sobre como tratar a saúde mental do público infanto-juvenil. Além disso, grande parcela dos responsáveis relatou não saber *“lidar com a depressão deles [crianças e adolescentes]”* e não estarem preparados para tal responsabilidade. Além disso, para psicóloga entrevistada, *“o núcleo familiar às vezes é o adoeceador”*. Ela também relatou que alguns familiares culpam os usuários pelo transtorno mental.

Uma das psicólogas entrevistada afirmou que algumas famílias chegam sem conhecimento sobre as demandas da crianças e do adolescente, e conseqüentemente não conseguem identificar o transtorno mental, ou, por outro lado, entram em estado de negação diante do sofrimento psíquico do usuário. Ela também destacou que *“algumas mães na primeira semana que o filho apresenta alguma melhora retiram do tratamento, então o filho tem a recaída e a mãe volta”*.

É possível perceber a partir das falas dos responsáveis e da psicóloga o desconhecimento e o despreparo dos familiares em assistir à saúde mental do público

infanto-juvenil, o que resulta em impedimentos na comunicação entre tal setor e o CAPSi. Nesse sentido, essas falhas geram prejuízos aos usuários e suas famílias, posto que a família ainda não assumiu sua função dentro de rede de cuidados e também está vulnerável a desenvolver o adoecimento mental. É importante destacar que alguns responsáveis relataram apresentar algumas patologias como ansiedade e depressão, além de outras sintomatologias, como insônia.

No entanto, os responsáveis afirmaram participar semanalmente de uma reunião com profissionais do CAPSi, onde recebem orientações sobre como auxiliar no tratamento, bem como explicações sobre as demandas de cada paciente. As reuniões tem como finalidade incluir a família e torná-la uma promotora de saúde mental ao público infanto-juvenil, o que garante uma eficaz comunicação entre tais setores. A reunião também serve como forma de os responsáveis exporem suas angústias e tirem dúvidas, o que torna um momento importante para a saúde mental dos cuidadores também.

Da mesma forma é possível evidenciar a necessidade entre os cuidadores de falar sobre seu sofrimento psíquico a fim de gerar a sensação de alívio. Algumas mães também relataram *“necessitamos de atendimento psicológico dentro do CAPSi”*. Uma mãe, por exemplo, apontou que o momento de entrevista em grupo a ajudou a partir do relato de outros responsáveis que passavam por situações similares. Além dela, outros responsáveis afirmaram que a vivência de outros familiares os auxiliam muito a saber como tratar as demandas dos filhos.

As mães afirmaram que vivenciar a melhora dos filhos aumenta a autoestima delas, posto que elas se sentem recompensadas pelo esforço de suas adesões ao tratamento. Vale ressaltar que os questionários avaliaram o tratamento no CAPSi como importante para 96,6% (n=29) dos responsáveis. Tal fato mostra a dedicação de muitos responsáveis diante das demandas de crianças e adolescentes em situação de sofrimento psíquico. Para uma responsável, *“a gente [os responsáveis] precisa tá bem para ajudar eles [os usuários]”*.

Diante disso, é possível observar que a comunicação entre a família e o CAPSi, embora apresente algumas adversidades, é eficaz no cuidado com a saúde mental do público infanto-juvenil. Os responsáveis, de modo geral, se mostram presentes no tratamento e, conseqüentemente, estão mais vulneráveis ao adoecimento mental, o que evidencia a necessidade de também assistir tal público. Ademais, os dados também expõem a importância da participação familiar dentro da rede de cuidados.

3.3 CAPSi e a intersectorialidade

O último setor avaliado, após o educacional e o familiar, foi o CAPSi e sua comunicação com a rede de cuidados. Nesse sentido, os questionários apontaram que os profissionais do espaço não realizam visitas domiciliares ou nas escolas. Além disso, 74% dos usuários afirmaram que nenhum indivíduo além dos responsáveis foi chamado para comparecer ao espaço. Tais dados mostram uma ausência de comunicação interpessoal

fora do local físico do CAPSi.

Ademais, é importante ressaltar que só há um CAPSi na cidade de Belém, o que, além de ser insuficiente para o número de habitantes conforme a Lei 10.216 determina, gera uma superlotação do espaço. Este fato dificulta a comunicação entre o CAPSi e os demais setores presentes na rede, posto que visitas e entrevistas com indivíduos ligados ao usuário são impossibilitadas pela grande quantidade de atendimentos dentro do espaço, além de uma grande demanda de espera. Uma profissional entrevistada afirmou que o local *“não tem pernas para fazer as visitas e atender individualmente os pais”*.

Tal fato evidencia um dos principais problemas presentes na comunicação entre o CAPSi e a rede: a carência de recursos e estrutura. As psicólogas destacaram que, além da superlotação, há uma equipe reduzida, bem como sobrecarga de trabalho, necessidade de atendimentos em grupo e ausência de automóvel para realizar visitas. Os exemplos citados mostram uma falha estrutural a qual inviabiliza uma comunicação eficaz com os demais setores.

No entanto, alguns mecanismo são utilizados pelos profissionais do CAPSi para proporcionar um tratamento qualificado aos usuários. Uma das psicólogas afirmou que os profissionais do espaço, organizados em uma equipe interdisciplinar, realizam oficinas e visitas com os pacientes, com o objetivo de incluí-los dentro de seus ambientes sociais. Ademais, uma mãe destacou que observou melhoras no convívio social na segurança do filho graças ao atendimento em grupo.

O principal obstáculo presente na comunicação entre o CAPSi e a rede para a maioria das psicólogas do espaço é a lógica manicomial. É importante destacar que o período anterior à Reforma Psiquiátrica Brasileira foi marcado pela apropriação da medicina sobre a loucura, junto a aversão social aos “loucos”, o que instituiu no Brasil uma época caracterizada pela forte presença dos hospitais psiquiátricos, os quais eram responsáveis por tratar os indivíduos com transtornos mentais. No entanto, os manicômios foram representados pela tortura, desumanização e assassinato de uma parcela da sociedade considerada “louca” (AMARANTE, 1998).

Diante disso, é possível observar tal lógica na restrição do cuidado com a saúde mental somente ao CAPSi. Conforme a psicóloga entrevistada, *“o CAPS ficou muito restrito ao atendimento terapêutico no local, [...] se prende muito no espaço físico, na demanda que chega até aqui e você não consegue respirar fora daqui”*. Esta restrição ocorre quando o CAPSi não realiza serviços de saúde mental com a comunidade fora do espaço físico. Este fato também é evidente quando a psicóloga relata *“alguns familiares reclamam sobre a falta de um lugar para deixar [a criança], já aconteceu de uma mãe chegar com a mala da criança”*.

Vale ressaltar que todas as psicólogas apontaram articulações realizadas pelo CAPSi a fim de proporcionar uma maior participação popular no cuidado com a saúde mental do público atendido. Uma das entrevistadas destacou que toda semana há a realização de

uma assembléia dentro do espaço com familiares, profissionais e pacientes, na qual cada um pode fazer um elogio, uma reclamação ou uma sugestão. A partir daí são organizadas as demandas em pautas. Tal prática possui a finalidade de criar um diálogo aberto e direto entre todos.

Ademais, há a existência de processos considerados *“atualizações da lógica manicomial”*, conforme o relato da psicóloga entrevistada, a qual destacou o processo de patologização da infância. Esta lógica ocorre quando a criança apresenta padrões de comportamento que não atendem às normas da sociedade e tal *“desvio de comportamento”* é associado muitas vezes a uma doença. Já a medicalização busca controlá-los por meio de medicamentos a fim de enquadrar o indivíduo dentro da normatização sem considerar os riscos ao indivíduo (BELTRAME, 2019).

Ambos processos estão presentes não somente no CAPSi, mas em toda rede de cuidados, posto que uma das psicólogas relatou receber pedidos de familiares para *“medicalizar de alguma forma para aquela criança se acalmar para ele [o responsável] poder descansar”*. Esta fala evidencia um dos danos gerados ao público infanto-juvenil com transtornos mentais, bem como a falha presente na comunicação por parte da sociedade, especialmente de familiares pouco instruídos, uma vez que a omissão do cuidado com a saúde mental por eles no cotidiano do usuário, o que dificulta a continuidade do tratamento.

Diante disso, é possível observar que esta parcela da sociedade ligada diretamente com o público infanto-juvenil, ao não cumprir com sua função de assistir à saúde mental deste grupo, transfere ao CAPSi essa responsabilidade. Como consequência, estes setores têm atuado de forma fragmentada e centralizada, limitando sua função ao que é determinado institucionalmente e raramente proporcionando a comunicação entre eles a fim de promover um melhor cuidado. Uma responsável entrevistada relatou achar indispensável a existência de psicólogos nas escolas, no entanto, esta não é a realidade atual.

No entanto, a entrevista com os responsáveis mostrou o CAPSi como um espaço que, além de combater os processos de patologização e medicalização da infância, estimula a sociedade a participar do tratamento dos usuários, bem como a comunicação intersetorial. Quando os familiares precisaram opinar sobre o serviço realizado no CAPSi durante a entrevista, afirmaram que a ajuda ofertada pelo espaço *“foi fundamental”*. Uma mãe apontou que *“desde quando entrei aqui, fui bem acolhida”*, o que mostra a importância da equipe multiprofissional no cuidado com a saúde mental. Ela também relatou que *“eles [os profissionais] nos ensinam a saber como lidar [...] eles se unem para ajudar”*.

Ademais, os questionários apontaram que 80,8% (n=21) dos usuários perceberam mudanças positivas em suas vidas após o início do tratamento. Grande parte dos responsáveis também afirmaram observar a evolução do público atendido no CAPSi. Diante disso. Algumas mães de crianças atendidas no espaço relataram que seus filhos se alegram quando chega o dia do atendimento em grupo. Para uma responsável entrevistada, *“aqui*

[o CAPSi] foi uma mão de Deus”. Tais relatos evidenciam não somente a dedicação de familiares e profissionais no cuidado com a saúde mental, mas também as transformações geradas na vida de crianças e adolescentes atendidos no CAPSi.

4 | CONCLUSÃO

O presente artigo buscou evidenciar um âmbito de grande importância presente no cuidado com a saúde mental infanto-juvenil: a intersetorialidade. Ao avaliar o modo como ela se faz presente dentro da rede de cuidados e a comunicação entre os diversos setores, é possível concluir que há diversas falhas evidenciadas, algumas enraizadas na mentalidade social, e um grande caminho a percorrer na luta antimanicomial pelos direitos de crianças e adolescentes com transtornos mentais.

Torna-se relevante ressaltar que, para garantir a intersetorialidade, a participação popular é indispensável no cuidado com a saúde mental, logo, este texto mostrou relatos de mães, avós e alguns pais com grande dedicação e esforço em assistir ao público infanto-juvenil. Ademais, apesar sobrecarga de trabalho, o CAPSi reúne profissionais que olham os usuários não apenas como indivíduos com transtornos mentais, mas como crianças e adolescentes que possuem suas individualidades e potencialidades.

Também foi objetivado dar voz e contar a história de usuários, suas famílias e as psicólogas do CAPSi. Relatos como de uma mãe afirmando “*aqui [o CAPSi] foi fundamental*” evidencia a grande importância do espaço e da comunicação em rede no cuidado com a saúde mental do público infanto-juvenil. Por fim, embora haja adversidades para cuidar da saúde mental dentro do CAPSi, há evolução na maioria dos pacientes atendidos, o que, segundo a fala da psicóloga, “*torna o trabalho gratificante*”. É de grande necessidade olhar o CAPSi como um espaço que possibilita apoio, tratamento e reinserção social de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Paulo; **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 1998. 136 p.

AMARANTE, Paulo; **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2013. 123p. (Coleção Temas em Saúde).

BARBOSA, Saionara Aparecida. **Mapeando as controvérsias que envolvem o processo de medicalização da infância**. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 31, e213211, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822019000100205&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 de Janeiro de 2020.

BELTRAME, Rudinei Luiz; GESSER, Marivete; SOUZA, Simone Vieira de. **Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura**. *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 24, e42566, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722019000100215&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 de Janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Portaria GM nº 336. 19 de fevereiro de 2002.

CRUZ, Lílian; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi**. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 42-49, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura: na idade clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1972. 552 p.

FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi et al. **A intersetorialidade no campo da saúde mental infantojuvenil: proposta de atuação da terapia ocupacional no contexto escolar**. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 454-461, Junho de 2019. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102019000200454&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 de julho de 2019.

KANTORSKI, Luciane Prado et al. **Atenção psicossocial infantojuvenil: interfaces com a rede de saúde pelo sistema de referência e contrarreferência**. *Texto contexto - enferm.*, Florianópolis, v. 26, n. 3, e1890014, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000300309&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

LAURIDSEN-RIBEIRO, Edith; LYKOUROPOULOS, Cristiana Beatrice. **O Capsi e o desafio da gestão em rede**. São Paulo: Hucitec Editora. 2016.

NETO, José Francisco de Melo; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. **Extensão popular, educação e pesquisa**. João Pessoa: Editora CCTA. 2017. 262 p.

PAIM, Jairnilson Silva; **O QUE É SUS**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2009. 148 p. (Coleção Temas em Saúde).

SILVA, Jaqueline Ferreira da; CID, Maria Fernanda Barboza; MATSUKURA, Thelma Simões. **Atenção psicossocial na adolescência: a percepção dos profissionais do CAPSij**. *Cad. Bras. Ter. Ocup.* São Carlos, v. 26, n. 2, p. 329-343, abril de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102018000200329&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

SILVA, Luzia Michelon; OLSCHOWSKY, Agnes; SILVA, Aline Basso; et al. **Ações de Intersectorialidade em Saúde Mental: Uma Revisão Integrativa**. *Ver. Fund. Care. Online.*, Rio de Janeiro, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/viewFile/6824/pdf_1>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

TSZESNIOSKI, Luíse de Cássia et al . **Construindo a rede de cuidados em saúde mental infantojuvenil: intervenções no território**. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 20, n. 2, p. 363-370, Fev. 2015 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000200363&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 de agosto de 2019.

CONTRIBUIÇÕES NA INTERDISCIPLINARIDADE: UM RELATÓ DE EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM PSICOLOGIA

Data de aceite: 01/06/2021

Jennifer Renata Araujo Dinis

Centro Universitário Vale do Ipojuca
Caruaru- Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/0012345931909936>

Eliana Maria Cunha de Castro

Centro Universitário Vale do Ipojuca
Caruaru -Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/0796653136343505>

RESUMO: As Práticas Integrativas e Complementares (PIC's) são abordagens com o objetivo de promover, prevenir e recuperar a saúde, utilizando tecnologias eficazes e seguras, baseados na escuta acolhedora, no desenvolvimento do vínculo terapêutico, na integração do ser humano com o meio ambiente e a sociedade e na promoção do autocuidado (BRASIL, 2015). As PIC'S tornaram-se uma forma de opor-se ao modelo dominante de saúde, a partir da promoção mais apta a cuidar da totalidade humana e da diminuição de recursos financeiros (TELES JÚNIOR, 2016). Este trabalho tem como objetivo explicitar como as práticas integrativas e complementares estão interligadas e contribuem para a prática psicológica. Baseado nas experiências junto ao estágio básico em Práticas Integrativas e Complementares do curso de psicologia, apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa, alcançando 170 pessoas. Diante das atividades realizadas é possível considerar as contribuições das PIC'S para a prática psicológica, em virtude

do olhar o sujeito e suas vivências, integrando a interdisciplinaridade do cuidado e autocuidado do outrem em suas relações, propiciando saúde mental diante de um novo paradigma de cuidado. As práticas integrativas e complementares configuram-se numa nova forma de olhar os processos vivenciais, considerando os limites individuais, suas subjetividades, histórias e reconhecendo a humanidade existente. Para a psicologia, complementa o olhar de cuidado sobre o outro, reconhecendo que a saúde mental está relacionada a contextos e aspectos que se integram e influenciam-se.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. PIC's. Interdisciplinaridade. Saúde.

CONTRIBUTIONS IN INTERDISCIPLINARITY: AN EXPERIENCE REPORT WITH INTEGRATIVE AND COMPLEMENTARY PRACTICES IN PSYCHOLOGY

ABSTRACT: Integrative and Complementary Practices (PIC's) are approaches that has the objective of promoting, preventing and recovering health, using effective and safe technologies, based on welcoming listening, on the development of the therapeutic bond, on the integration of the human being with the environment and society and in the promotion of self-care (BRASIL, 2015). Thus, PIC'S became a way of opposing the dominant model of health, from the promotion more apt to take care of the human totality and the reduction of financial resources (TELES JÚNIOR, 2016). Therefore, this work aims to explain how the integrative and complementary practices are interconnected, can

favor psychology and its contributions to psychological practice. Based on the experiences with the basic internship in Integrative and Complementary Practices of the psychology course, the referenced is a qualitative research, reaching 170 people. In view of the activities carried out, it is possible to consider the contributions of PIC'S in the face of psychological practice, due to the consummation of a new way of looking at the subject and their experiences, integrating the interdisciplinarity of care and self-care of others in their relationships. In addition, providing mental health in the face of a new care paradigm. Integrative and complementary practices are a new way of looking at living processes, considering individual limits, their subjectivities, histories and recognizing existing humanity. For psychology, it complements the look of care about the other, recognizing that mental health is related to contexts and aspects that integrate and influence each other.

KEYWORDS: Psychology. Pic's. Interdisciplinarity. Contributions.

1 | INTRODUÇÃO

As Práticas Integrativas e Complementares (PIC's) são abordagens com o objetivo de promover, prevenir e recuperar a saúde, utilizando tecnologias eficazes e seguras, baseadas na escuta acolhedora, no desenvolvimento do vínculo terapêutico, na integração do ser humano com o meio ambiente e a sociedade e na promoção do autocuidado (BRASIL, 2015). A proposta das PIC's é olhar o indivíduo no aspecto integrado entre mente e corpo, considerando que seus sistemas estão interligados e se influenciam simultaneamente. As PIC's no Sistema Único de Saúde (SUS) é uma nova forma de pensar a saúde, integrando conhecimentos que vão além da relação biomédica, é reconhecer que ao tratar a doença, precisa-se olhar primeiramente o sujeito; ademais, trazer o saber popular com suas tecnologias para o dia-a-dia do sujeito de forma segura.

As práticas integrativas e complementares (PIC's) realçam um rompimento com o dualismo cartesiano na sociedade ocidental, pois dedica-se a conexão mente e corpo, forma de cuidado conhecida e utilizada pelo oriente. Assim, as PIC'S tornou-se uma forma de opor-se ao modelo dominante de saúde, a partir da promoção mais apta a cuidar da totalidade humana e da diminuição de recursos financeiros (TELESI JÚNIOR, 2016).

Não é por necessidade de saúde que milhares de pessoas vêm procurando as práticas como forma de recuperação da saúde. Afinal, temos o que há de mais moderno e avançado na medicina, tanto no SUS como no sistema privado. Não é por falta de procedimentos diagnósticos, médicos, medicamentos ou outros recursos que estamos resgatando o valor das medicinas tradicionais. É por vontade de afirmar uma identidade de cuidado oposta à prática de cuidado feita de forma muitas vezes desumana, que infelizmente prepondera entre nós. As PICS expressam o desejo de mostrar que é possível implementar outras práticas de saúde. O que move as pessoas envolvidas no projeto é, antes de tudo, o impulso de participar ativamente de um processo capaz de mostrar que são possíveis outras formas de aprender, praticar e cuidar da saúde, de si e dos outros. (TELESI JÚNIOR, 2016, p.110)

A psicologia contemporânea e as PIC'S conseguem se assemelhar a partir da

compreensão dos aspectos físicos, emocionais, espirituais, mentais, econômicos, culturais e sociais e suas interferências nas relações de saúde do sujeito (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016). Desta forma, a interdisciplinaridade destas áreas é um comprometimento com o indivíduo e a sociedade na construção da identidade, afetividade e relações sociais saudáveis, legitimando o código de ética do profissional de psicologia na sua atuação a partir da validação da dignidade humana e da compreensão, segundo a Organização Mundial de Saúde -OMS, como o bem-estar biopsicossocial e o rompimento com o poder biomédico. Ambas as práticas são capazes de se complementarem e aperfeiçoarem diante do objetivo de desenvolvimento integral do sujeito.

O trabalho para a interdisciplinaridade entre as seguintes áreas potencializa o cuidado corporal, emocional e mental dos sujeitos e da equipe envolvida (FROZI; POZATTI, 2011) a partir das relações que se complementam. Desta forma, a cooperação é simultânea, já que há limites nas atuações profissionais que podem ser rompidos pela colaboração de ambas as áreas. Trata-se do que pode ser feito juntos.

Compreendendo a conduta das PIC'S como necessárias para o desenvolvimento além do SUS, uma vez que apesar do mesmo oferecer vinte e nove (29) práticas gratuitas, as mesmas vão além das estruturas institucionais, além de serem mais amplas que as apresentadas, as mesmas propiciam novas formas de existências e cuidados que podem auxiliar os processos psicoterapêuticos. Portanto, o referido trabalho tem como objetivo explicitar como as práticas integrativas e complementares estão interligadas e pode favorecer com suas contribuições junto a prática psicológica.

2 | MÉTODO

O referido trabalho é baseado nas experiências junto ao estágio básico em Práticas Integrativas e Complementares do curso de psicologia. As PIC's neste contexto foram utilizadas como uma complementação a psicoterapia, não a substituindo, mas agindo em situações focais, contribuindo para a reflexão de comportamentos e autopercepção, promovendo prazer e facilitando o processo psicoterapêutico.

O estágio utilizou técnicas, práticas e atividades para promover saúde física e mental dos sujeitos, primando pela diminuição de estresse e ansiedade no ambiente educacional e esportivo a partir de atividades grupais. As práticas retiradas do contexto das PIC'S para complementar a atuação psicológica nesta situação foram os exercícios de bioenergética e a meditação mindfulness, além de serem oferecidos a partir de parcerias com outros profissionais constelação familiar sistêmica, arteterapia, aromateria, auriculoterapia, biodança, reiki e hipnose.

Os exercícios da Bioenergética criados por Alexander Lowen, de modo geral, não apresentam contraindicações, mas o limite das condições físicas de cada um deve ser respeitado e não devem ser realizados de forma mecânica de modo que possa possibilitar

consciência de si:

os exercícios compreendem movimentos corporais e posturas que estimulam a motilidade, a expansão da respiração, o aprofundamento do autoconhecimento e a ampliação da autoexpressão. Apesar de constituírem um recurso advindo da psicoterapia corporal, ao serem incorporados ao cotidiano das pessoas, podem trazer benefícios diversos tais como: alívio de dores físicas crônicas, melhora na aparência, promoção da autoconfiança e da expressão da sexualidade. (BRASIL, 2018, p.22)

A meditação *mindfulness* compreende um conjunto de práticas cientificamente comprovadas que promovem a atenção plena, ou seja, a possibilidade de focar no momento presente.

Estas duas práticas foram utilizadas sob supervisão do estágio; as demais práticas mencionadas neste trabalho foram aplicadas por profissionais convidados.

A experiência do estágio permitiu a realização de uma pesquisa qualitativa em dois contextos: no contexto educacional, alcançando 137 (cento e trinta e sete) pessoas, com faixas etárias variadas, sendo possível destacar como principal queixa nesses espaços, as derivações da angústia com a aproximação das avaliações parciais, com relatos de estresse a ansiedade; no contexto esportivo foram atingidas 33 (trinta e três) pessoas entre elas, atletas da categoria sub12 (crianças de onze e doze anos de idade) e seus responsáveis (pais ou outros familiares), trabalhando, principalmente, o autocuidado. As atividades aconteceram entre o período de 06/09/19 à 21/11/19, totalizando 26 (vinte e seis) horas em campo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas junto a estudantes do ensino fundamental utilizando a meditação *mindfulness* e os exercícios de bioenergética, foram marcadas pelo aparecimento de conflitos internos e intrapessoais em suas relações diárias, pois como afirma Nascimento e Oliveira (2016), as atividades das PIC'S grupais conseguem relacionar as fragilidades e adversidades sociais, além de ser exposta de forma simbólica pelo corpo, podendo ser utilizado como mecanismo de soluções psicossociais. Posteriormente, foi utilizado a automassagem como uma forma meditativa, levando as crianças ao relaxamento, sendo relatado pelos mesmos como um benefício que deveria ser oferecido diariamente.

As atividades junto aos universitários corresponderam as respostas às demandas acadêmicas nas quais os sujeitos solicitavam atividades que diminuíssem o estresse e ansiedade, solicitando uma forma de cuidado e autocuidado; foram oferecidas diversas práticas integrativas e complementares: Reiki, Constelação Familiar, Biodança, Auriculoterapia e Aromaterapia . Durante as atividades além da diminuição dos sintomas relatados, foram despertadas questões individuais e sociais, além da estimulação do corpo, favorecendo o bem-estar integral e deixando claro a necessária atuação psicológica para acolher o sofrimento diante dos insights.

Castanhel e Liberali (2018) alegam em seu estudo os benefícios da meditação, como a redução de estresse, ansiedade, fadiga, melhora de fatores psicológicos, qualidade de sono, perspectiva de vida, autonomia, força pessoal, calma, serenidade, equilíbrio, flexibilidade mental, velocidade de processamento e atenção. Dessa maneira, também forma utilizadas tais atividades no contexto esportivo, com os atletas e seus responsáveis, notando-se como uma ferramenta eficaz na análise de problemas na convivência grupal, interação, falta de pertencimento, cobranças excessivas e conflitos pessoais e familiares. A prática meditativa pode ser considerada como uma técnica preparativa para competições e treinamento mental e físico, contribuindo, também, nos relacionamentos conflituosos entre os responsáveis diante do excesso de expectativa que existem sobre seus filhos, para a compreensão dos seus limites e a separação dos seus desejos.

Desta forma, é necessário considerar que atuando junto ao corpo na promoção de saúde mental na atual sociedade e momento histórico é uma forma de beneficia-los, propiciando relaxamento, incentivando a curiosidade desta forma de cuidado, estimulando e libertando as expressões emocionais e vinculações psíquicas e ajudando a romper os estigmas existentes junto a prática psicológica. Promover o lugar de autor do seu próprio cuidado fazendo uso de medicamentos, quando necessário, e adotando a prática regular de PIC's como meio de prevenção e manutenção da saúde.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas integrativas e complementares é uma nova forma de olhar os processos vivenciais, considerando os limites individuais, suas subjetividades, histórias e reconhecendo a humanidade. Para a psicologia, complementa o olhar de cuidado sobre o outro, reconhecendo que a saúde mental está relacionada a contextos e aspectos que se integram e influenciam-se. Sendo uma ferramenta eficaz para as práticas psicológicas, para a aproximação com o público, rompendo estigmas existentes e ampliando sua conduta com a interação mente/corpo.

Portanto, para que as contribuições entre ambas as áreas sejam eficientes e congruentes é necessário um maior direcionamento e investimento a esta abordagem, para maior abertura as práticas e a qualificação das vivências, juntamente com a evidenciação da importância da promoção e prevenção em saúde, principalmente no contexto psíquico e suas interferências nos relacionamentos diários.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política nacional de práticas integrativas e complementares no SUS : atitude de ampliação de acesso** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – 2. ed. – Brasília : Ministério da Saúde, 2015. 96 p. : il. ISBN 978-85-334-2146. Modo de Acesso: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica **Conhecendo as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde: Bioenergética.** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica, Coordenação Nacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde. – 1. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 70 p. : il. Modo de acesso: World Wide Web: http://bvsmms.saude.gov.br/bvsm/publicacoes/praticas_integrativas_saude_bioenergetica_1ed.pdf

CASTANHEL, Flavia Del; LIBERALI, Rafaela. **Redução de Estresse Baseada em Mindfulness nos sintomas do câncer de mama: revisão sistemática e metanálise.** Einstein (São Paulo), v. 16, n. 4, p. -, 2018

FROSI, Tiago Oviedo; POZATTI, Mauro Luiz. **Práticas corporais integrativas e saúde emocional.** Revista Didática Sistêmica, v. 13, n. 1, p. 76-92, 2011

NASCIMENTO, Maria Valquíria Nogueira do; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de. **As práticas integrativas e complementares grupais e sua inserção nos serviços de saúde da atenção básica.** Estudos de Psicologia, v. 21, n. 3, p. 272-281, 2016.

TELESI JÚNIOR, Emílio. **Práticas integrativas e complementares em saúde, uma nova eficácia para o SUS.** Estudos avançados, v. 30, n. 86, p. 99-112, 2016.

CAPÍTULO 17

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE OFICINAS TERAPÊUTICAS BASEADO NA TEORIA DAS NECESSIDADES HUMANAS BÁSICAS

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 15/03/2021

Virginia Rozendo de Brito

Escola Superior das Ciências da Saúde-ESCS/
FEPECS da Secretaria de Estado de Saúde do
Distrito Federal
Brasília DF
<http://lattes.cnpq.br/7851313714924032>
<https://orcid.org/0000-0002-5776-0612>

Ana Socorro de Moura

Escola Superior das Ciências da Saúde-ESCS/
FEPECS da Secretaria de Estado de Saúde do
Distrito Federal
Brasília-DF
<http://lattes.cnpq.br/2413640575489127>
<https://orcid.org/0000-0001-8297-4156>

Ana Flora Fogaça Gobbo

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo EERP-USP
Ribeirão Preto-SP
<http://lattes.cnpq.br/5435932963526419>
<https://orcid.org/0000-0002-0407-8935>

Adriana Inocenti Miasso

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo EERP-USP
Ribeirão Preto-SP
<http://lattes.cnpq.br/3645402152717474>
<https://orcid.org/0000-0003-1726-7169>

Ana Paula Gobbo Motta

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto -
EERP-USP
<http://lattes.cnpq.br/2844940891993992>
<https://orcid.org/0000-0002-4319-3549>

Murilo Neves de Queiroz

Escola Superior das Ciências da Saúde-ESCS/
FEPECS da Secretaria de Estado de Saúde do
Distrito Federal
Brasília-DF
<http://lattes.cnpq.br/8146386815200819>

RESUMO: **Introdução:** Durante a reforma psiquiátrica duras críticas foram feitas aos hospitais psiquiátricos por predominar ações manicomiais e pouco terapêuticas. Muitos hospitais psiquiátricos foram extintos, porém outros permanecem como o Hospital São Vicente de Paulo – HSVP que por sua vez oferece oficinas terapêuticas aos pacientes. Os pacientes do HSVP participam de diversas oficinas terapêuticas durante o período de internação, todavia não possuem espaço para verbalizar o que pensam e o que sentem sobre as oficinas. Diante disso, foi construído um instrumento que é baseado na teoria das necessidades humanas básicas. Essa teoria foi criada por teóricos da administração e foi abarcada pela enfermeira Wanda A. Horta. Em sua teoria Horta afirma que todos os seres humanos possuem necessidades básicas e quando tais necessidades não são supridas o indivíduo tende a não homeostasia. **Objetivos:** construir um instrumento para avaliação das Oficinas Terapêuticas, baseado na Teoria das Necessidades Humanas Básicas, em um hospital público do Distrito Federal. **Método:** trata-se de estudo metodológico e tem por referência as investigações dos métodos de obtenção, organização e análise dos dados, tratando da elaboração, validação e avaliação dos

instrumentos e técnicas de pesquisa. Apresenta como meta a elaboração de um instrumento de avaliação que seja confiável, preciso e utilizável para que possa ser empregado por outros pesquisadores. **Desenvolvimento:** a pesquisa foi realizada em cinco etapas: definição das necessidades humanas básicas, caracterização das necessidades humanas básicas e seus indicadores, produção da primeira versão do instrumento de avaliação, validação do instrumento junto aos *experts* e a aplicação do instrumento. **Conclusão:** conclui-se que essa pesquisa é pioneira, existe pouca literatura para o tema abordado. Possui relevância, pois o indivíduo internado em hospital psiquiátrico tem necessidade de voz para avaliar as atividades terapêuticas que são aplicadas e para gerar dados estatísticos que direcionem os projetos das oficinas terapêuticas.

PALAVRAS-CHAVE: Oficina Terapêutica, Necessidades Humanas Básicas, Saúde Mental.

CONSTRUCTION AND VALIDATION OF INSTRUMENT TO EVALUATE THERAPEUTIC WORKSHOPS BASED ON THEORY OF BASIC HUMAN NEEDS

ABSTRACT: Introduction: During the psychiatric reform, harsh criticisms were made to psychiatric hospitals for the predominance of asylum and little therapeutic actions. Many psychiatric hospitals were extinguished, but others remain as the Hospital São Vicente de Paulo - HSVP, which in turn offers therapeutic workshops to patients. HSVP patients participate in several therapeutic workshops during the hospitalization period, however they don't have space to verbalize what they think and feel about the workshops. In view of this, an instrument was built that is based on the Theory of Basic Human Needs. This theory was created by administration theorists and was embraced by nurse Wanda A. Horta. In her theory, Horta states that all human beings have basic needs and when these needs are not met, the individual tends to not homeostasis. Objectives: to build an instrument for evaluating Therapeutic Workshops, based on the Theory of Basic Human Needs, in a public hospital in the Federal District in Brazil. Method: this is a methodological study and has as reference the investigations of the methods of obtaining, organizing and analyzing the data, dealing with the elaboration, validation and evaluation of the research instruments and techniques. Its goal is to develop an evaluation instrument that is reliable, accurate and usable so that it can be used by other researchers. Development: the research was carried out in five stages: definition of basic human needs, characterization of basic human needs and their indicators, production of the first version of the evaluation instrument, validation of the instrument with experts and application of the instrument. Conclusion: it is concluded that this research is pioneering, there is little literature for the topic addressed. It has relevance, because the individual admitted to a psychiatric hospital needs a voice to evaluate the therapeutic activities that are applied and to generate statistical data that guide the projects of the therapeutic workshops.

KEYWORDS: Therapeutic Workshop, Basic Human Needs, Mental Health.

1 | INTRODUÇÃO

Reforma Psiquiátrica

A Reforma Psiquiátrica teve início na Itália na década de sessenta e tinha como princípio revolucionar concepções e terapêuticas médicas vigentes, mediante análise

crítica da cultura manicomial e do saber psiquiátrico, na intenção de denunciar também as práticas desumanas a fins da normatização e controle social (RANDEMARK; JORGE; QUEIROZ, 2004).

Oficinas terapêuticas

As oficinas terapêuticas são recursos que visam à integração social e ressocialização das pessoas em sofrimento mental, nos contextos familiar e social; e ainda, estimular e desenvolver o potencial individual (MONTEIRO, 2007).

Sabe-se que as oficinas terapêuticas têm papel relevante como dispositivo no campo da saúde mental, tendo lugar garantido como um dos temas de reflexão em fóruns e debates na área (COSTA & FIGUEIREDO, 2008).

Enfermagem na saúde mental

O trabalho de enfermagem se transformou de uma prática tipicamente custodial em algumas instituições, passou-se a conviver com o cuidado de enfermagem ocupado com a promoção da qualidade de vida e com a constituição de sujeitos responsáveis por suas escolhas. Um cuidado voltado para a reabilitação psicossocial de pessoas com transtornos mentais severos e persistentes (KIRSCHBAUM, 1994).

Teoria das Necessidades Humanas Básicas

Mohana classificou os níveis da vida psíquica em psicobiológicas, psicossociais e psicoespirituais, servindo de alicerce para a sua classificação de necessidades humanas básicas. Nessa direção, definiu necessidades psicobiológicas como forças, instintos ou energias inconscientes que brotam sem planejamento prévio, do nível psicobiológico do homem e se manifestam, por exemplo, na tendência de se alimentar, de se encontrar sexualmente, e assim sucessivamente. (MOHANA, 1963).

À vista disso, Wanda A. Horta empregou esses conceitos na formulação da Teoria das Necessidades Humanas Básicas. Wanda Horta fez uso das teorias de Mohana e de Malow e desenvolveu a Teoria das Necessidades Humanas Básicas para a enfermagem.

A teoria das Necessidades Humanas Básicas – NHB’S de Wanda Horta, foi desenvolvida com base na teoria de Mohana e de Maslow, para que a prática em enfermagem, tivesse características de atuação profissional, estabelecidas na ciência e no cuidado. (HORTA, 2011)

2 | OBJETIVOS

Geral

Construir um instrumento para avaliação das Oficinas Terapêuticas baseado na Teoria de Necessidades Humanas Básicas em um hospital público do Distrito Federal.

Específicos

Validar o instrumento de avaliação das Oficinas Terapêuticas junto à gerência do núcleo de Oficinas Terapêuticas;

Aplicar o instrumento de avaliação de Oficinas Terapêuticas.

3 | MÉTODO

A pesquisa ocorreu no Hospital São Vicente de Paulo (HSVP) que foi criado em 1960 como Hospital geral em Taguatinga/ DF. Em 1976 passou a ser serviço de atendimento exclusivo psiquiátrico e assim se mantém.

No Distrito Federal, o HSVP ocupa historicamente uma posição importante no sistema de saúde mental, pois funciona como hospital referência especializado em atendimento psiquiátrico (LIMA, 2004).

No HSVP as oficinas terapêuticas ocorrem de maneira sistematizada, todas as terças-feiras e quintas-feiras e são coordenadas e executadas pelos residentes multiprofissionais juntamente com a chefia do núcleo de oficinas e o preceptor de enfermagem. Ao final de cada oficina são realizadas avaliações das atividades pelos especialistas que a executaram, todavia, os pacientes não avaliam as atividades.

Essa pesquisa foi realizada entre os meses de janeiro a dezembro de 2017. Foi dividida em cinco etapas. A primeira etapa: definição das NHB. A segunda etapa foi a pesquisa bibliográfica para a caracterização de cada NHB e seus indicadores. A terceira etapa consistiu na produção da primeira versão de instrumento de avaliação para pacientes avaliarem as oficinas terapêuticas. Na quarta etapa houve a validação do instrumento de avaliação pelos experts por meio de índice de concordância. Na quinta etapa, após validação do instrumento foi feita a aplicação do mesmo nas oficinas terapêuticas.

O tamanho da amostra foi determinado pelo quantitativo de profissionais e residentes presentes na época da coleta de dados da pesquisa tendo participado da pesquisa doze profissionais.

Os critérios de inclusão na pesquisa foram: residentes multiprofissionais envolvidos na coordenação, elaboração, aplicação e avaliação das oficinas terapêuticas no HSVP há pelo menos seis meses, servidores do hospital público que participam da coordenação, elaboração e avaliação das oficinas terapêuticas há pelo menos seis meses. Servidores e residentes que aceitaram e assinaram o TCLE.

Os critérios de exclusão foram: não concordar e não assinar o TCLE, não ser residente multiprofissional ou servidor do HSVP, não participar da coordenação, elaboração, aplicação e avaliação das oficinas terapêuticas ou participar há menos de seis meses.

A pesquisa é referente ao trabalho de conclusão do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental do Adulto. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS) com

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeira etapa: definição das Necessidades Humanas Básicas

A primeira etapa da pesquisa foi precedida de leitura extensa sobre oficinas terapêuticas em artigos acadêmicos e no diálogo com a equipe de residentes multiprofissionais que realizava as oficinas terapêuticas no hospital. De acordo com as evidências constituem objetivos principais das oficinas: “Oficina grupo Operativo” - estimular a comunicação entre os pacientes; “Oficina: grupo de mulheres” - explorar o universo feminino, sexualidade, cuidado do corpo da mulher; “Grupo de homens” - explorar o universo masculino, sexualidade e cuidado ao corpo do homem; “Oficina de artes” - estimular a criatividade e lazer; “Oficina de esportes/jogos” - promover atividade física, estimular a cooperação e mobilidade, liberdade e segurança e “Oficina de autocuidado” - promover o conhecimento sobre o cuidado ao próprio corpo. A espiritualidade é assunto transversal nas oficinas, sendo trazida pelos pacientes de diversas formas.

Após levantados os principais objetivos das oficinas foram definidas as NHB. Obteve-se na área de **psicobiologias**: sexualidade, percepção, atividade física e integridade física que será entendida como cuidado com o corpo. Na área **psicossocial**: liberdade, comunicação, criatividade, lazer e segurança. No aspecto **psicoespiritual**: religiosidade.

Segunda etapa: De acordo com Garcia (2012) caracterização de cada NHB e seus indicadores

NECESSIDADES HUMANAS BÁSICAS

Psicobiológica

Necessidade de integridade física (cuidado corporal): é a necessidade do indivíduo para, deliberada, responsável e eficazmente, realizar atividades com o objetivo de preservar seu asseio corporal e apresentação pessoal, da família e coletividade, e para manter o ambiente domiciliar e entorno em condições que favoreçam a saúde.

Sexualidade: é a necessidade de integrar aspectos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais do ser, faz parte integrante do desenvolvimento da personalidade, compreendendo-a como inerente ao ser humano.

Atividade Física: é a necessidade do indivíduo de se mover intencionalmente, sob determinadas circunstâncias, usando a capacidade de controle e relaxamento dos grupos musculares.

Percepção: é a necessidade do indivíduo de perceber e interpretar os estímulos sensoriais, com o objetivo de interagir com os outros e com o ambiente.

Psicossocial

Recreação e lazer: é a necessidade do indivíduo de dispor de tempo livre, recursos materiais e ambientais e de acesso a entretenimento, distração e diversão.

Liberdade: é a necessidade que o indivíduo tem de agir conforme a sua própria determinação, dentro de uma sociedade organizada, respeitando os limites impostos por normas (sociais, culturais, legais) definidas. Em resumo, é o direito que cada um tem de concordar ou discordar, informar e ser informado, delimitar e ser delimitado, com o objetivo de ser livre e preservar sua autonomia.

Criatividade: é a necessidade do indivíduo de ter ideias e produzir novas coisas, novas formas de agir, com o objetivo de alcançar a satisfação pessoal e se sentir produtivo e capaz.

Psicoespiritual

Necessidade de Religiosidade e Espiritualidade: é a necessidade dos seres humanos de estabelecer relacionamento dinâmico com um ser ou entidade superior, com o objetivo de sentir bem-estar espiritual e de ter crenças relativas a um sentido da importância da vida.

Quadro 01- Definição dos conceitos das NHB.

Fonte: Garcia TR, Cubas MR. Diagnósticos, intervenções e resultados de enfermagem: subsídios para a sistematização da prática profissional. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

NECESSIDADES PSICOBIOLOGICAS

Necessidade de cuidado corporal

A experiência em oficinas de autocuidado oferece suporte para o usuário com transtornos psíquicos, que demonstram ser incapazes em realizar atividades de autocuidado, podendo realizar os cuidados com seu corpo e vestuário e contribuindo a torná-lo capaz de realizar essas atividades sem auxílio de outros. Permite, simultaneamente, uma troca de informações da importância relacionadas à promoção da saúde. (OREM, 2006)

Sexualidade

A oficina de sexualidade permite uma relação horizontal entre técnicos e usuários de serviços de saúde, considerando que o espaço de discussão tem como objetivo resgatar os conhecimentos existentes, possibilitar a manifestação de sentimentos relativos à vivência, facilitar a expressão e comunicação intergrupar e motivar a discussão de conteúdos (Chiesa & Westphal, 1995). Por essa razão, essa oficina propicia o crescimento pessoal e a garantia de espaços em que os usuários se sintam acolhidos e convidados a expressarem com liberdade seus sentimentos e necessidades, exerçam sua criatividade, reflitam sobre o tema sexualidade e debatam a respeito de questões de seu interesse (PINTO, 2002).

Atividade física

As atividades corporais, de forma geral, proporcionam aos usuários a oportunidade de expressarem a percepção que tem de si mesmos e podem ser disparador de sentimentos vivenciados, bem como alívio para as tensões geradas pelas condições de vida do usuário. Essas atividades físicas são recursos valiosos para possibilitar e ampliar os meios de tratamento e reabilitação dos usuários, pois elas viabilizam estímulos da motricidade, do cognitivo, do afeto e autoestima, da interação grupar, assim como contribui para a melhor qualidade de vida e a utilização de espaços coletivos dentro da sociedade (KANTORSKI *et al*, 2011).

Percepção

A percepção é a dimensão da subjetividade e não se inclui em um campo puramente racional, mas está relacionada a uma cadeia de significações, nem sempre perceptível para o indivíduo ou para a organização que pertence. As oficinas terapêuticas podem constituir uma importante ferramenta para canalizar os pensamentos e as projeções desse paciente à produção de algo útil para si e para a coletividade a sua volta, o que poderá levá-lo a um processo de reabilitação psicossocial mais efetivo, no qual ele tenha consciência de si (FARIAS *et al*, 20016).

NECESSIDADES PSICOSOCIAL

Recreação e lazer

Terapia Recreativa: técnica que estimula a expressão através de atividades sociais e em grupo. Tem como objetivo estimular a expressão dos impulsos e entreter o paciente (VALLADARES *et al*, 2003).

Liberdade e participação

As oficinas são tecnologias valiosas nesse processo, de liberdade e participação pois oportunizam, mediante o trabalho e a expressão artística, espaços de socialização, interação, (re) construção e (re) inserção social. Nelas, o sujeito, tem liberdade de se expressar, sendo capaz de lidar com seus medos e inseguranças, bem como de realizar trocas de experiências, auxiliando no impacto das mudanças em seu cotidiano (MENDONÇA, 2005).

Segurança

No hospital psiquiátrico todos os aspectos da vida desenvolvem-se no mesmo lugar, em contato com grande número de pessoas, e são regulados por regras explícitas e formais; não há possibilidade de existência do próprio, do particular, do singular. O imprevisto e o incidente são banidos ou abafados, no hospital, através da contenção dos técnicos e da instituição, através de uma burocracia autoritária e de regras coercitivas (VALLADARES *et al.*, 2003).

Comunicação

Espaço de Promoção de Interação: é a oficina que tem como objetivo a promoção de interação de convivência entre os clientes, os técnicos, os familiares e a sociedade como um todo. É um espaço de convívio, criação e transformação, para o qual convergem experiências, descobertas e questionamentos no campo da palavra falada e escrita (MENDONÇA, 2005).

Criatividade

São aquelas oficinas que possuem como principal característica a utilização da criação artística como atividade e como um espaço que propicia a experimentação constante (MENDONÇA, 2005).

NECESSIDADE DE RELIGIOSIDADE E ESPIRITUALIDADE

Religiosidade

A maioria dos estudos indica que a religiosidade é um aspecto determinante da vida humana e, que geralmente, tem uma associação positiva com boa saúde mental, promovendo a qualidade de vida (MURAKAMI & CAMPOS, 2012).

Quadro 02 - Definição dos Indicadores validados a partir das Necessidades Humanas Básicas identificadas em pesquisas realizadas.

Terceira etapa: Criação da primeira versão do Instrumento de avaliação das oficinas terapêuticas

A terceira etapa consistiu na produção da primeira versão de instrumento de avaliação para as oficinas terapêuticas a fim de que os pacientes as avaliem, baseados nas NHB e indicadores pesquisados.

Para a criação da primeira versão do instrumento foram utilizadas as NHB que eram mais expressivas nas oficinas terapêuticas e que eram objetivos a serem alcançados pelos pacientes, sendo tais objetivos estabelecidos pelos profissionais responsáveis pelas atividades. A primeira versão do instrumento continha na parte inicial um cabeçalho onde o paciente poderia se identificar, se preferisse com o nome e data de nascimento, e um campo para que indicasse qual atividade participou e por fim as NHB com uma breve descrição e figuras com rosto que expressavam as seguintes emoções: Não gostei, gostei, indiferente, gostei muito e adorei.

Quarta etapa: Validação do Instrumento pelos experts

A quarta etapa consistiu na validação do instrumento de avaliação pelos *experts* por meio de índice de concordância, visando acurácia e verificação dos fenômenos observados nas oficinas terapêuticas (MELO, 2011).

Estudo realizado para avaliar os critérios de seleção de *experts* utilizados em pesquisas de validação concluiu que, para que sejam selecionados os *experts*, deve-se buscar o direcionamento dos critérios com os objetivos propostos, considerar as limitações da temática, respeitar requisitos necessários, usar critérios claros e justificar as razões para utilização dos critérios (MELO, 2011), pois não há um consenso específico na literatura sobre a padronização de escolha dos *experts*, bem como a dificuldade de atingir a pontuação necessária para a participação destes quando utilizados (FERHRING, 2016).

Critérios não adequados para seleção de *experts* podem limitar os estudos e interferir na fidedignidade dos resultados, pois se deve levar em consideração a experiência, conhecimento, habilidade e prática dos profissionais para aumentar a confiabilidade dos resultados (GALDEANO, 2006). Diante disso os residentes multiprofissionais e os servidores do HSVP envolvidos nas oficinas terapêuticas há mais de seis meses foram considerados os *experts* para a validação do instrumento de avaliação das oficinas terapêuticas.

Após a construção da primeira versão do instrumento de avaliação das oficinas terapêuticas pela pesquisadora, os *experts* receberam uma cópia dessa primeira versão sendo que cada item do instrumento possuía um número que o identifica, os *experts* receberam também outra parte que continha quadro com duas colunas e 53 linhas. As colunas estão como: Número do item e a segunda como Nota (0 e 1). Sendo que nota zero, significa que o item selecionado não é relevante e deve ser retirado do instrumento e nota um considera-se como item relevante e o *expert* pode sugerir melhorias para o item classificado como 1.

Também foi entregue uma folha com linhas para que o participante da pesquisa indicasse o item, a nota correspondente e a sugestão para modificação do item bem como justificativa para não relevância do item. Os itens considerados relevantes e validados não necessitavam de justificativa.

A validação se deu em uma reunião, onde os *experts* conheceram a primeira versão do instrumento e preencheram a tabela índice de concordância e deram sugestões de como deveria ser o instrumento, então toda a equipe junta foi realizando modificações no documento. Deu-se, assim, a versão do instrumento que foi usada pelos pacientes para avaliarem as oficinas terapêuticas.

Quinta etapa: aplicação nas oficinas terapêuticas

A primeira aplicação do instrumento se deu em uma oficina de artes para o Natal. Nessa atividade os pacientes puderam falar de suas experiências com o natal e ensaiar uma música para a festa do Natal do HSVP. A atividade possuía 22 participantes e seis pacientes

aceitaram preencher o instrumento, o preenchimento ficou como mostra a tabela 1:

| | |
|---|----|
| Preenchimento dos dados pessoais (nome e data de nascimento) | 05 |
| Não preenchimento dos dados pessoais | 01 |
| Marcação da atividade proposta | 05 |
| Não marcação da atividade proposta | 01 |
| Preenchimento da descrição do item: O que você achou da atividade proposta | 05 |
| Não preenchimento da descrição do item: O que você achou da atividade proposta | 01 |
| Preenchimento das NHB com breve descrição | 06 |
| Não preenchimento das NHB com breve descrição | 00 |
| Preenchimento da indicação do rosto que qualifica a avaliação da atividade | 05 |
| Não preenchimento da identificação do rosto que qualifica a avaliação da atividade | 01 |

Tabela 1. Participantes que aceitaram preencher o instrumento.

Após aplicação do instrumento em um novo momento com a equipe que organizou a atividade foi discutido e retirada a parte do cabeçalho, onde os pacientes se identificavam, pois, os pacientes poderiam se sentir coagidos a fazer uma boa avaliação.

No segundo encontro a atividade era a festa de Natal, onde pacientes estavam em uma confraternização no hospital. Havia 60 pacientes na confraternização, nessa atividade 10 pacientes aceitaram fazer a avaliação, como mostra a tabela 2:

| | |
|---|----|
| Marcação da atividade proposta | 07 |
| Não marcação da atividade proposta | 03 |
| Preenchimento da descrição do item: O que você achou da atividade proposta | 06 |
| Não preenchimento da descrição do item: O que você achou da atividade proposta | 04 |
| Preenchimento das NHB com breve descrição | 08 |
| Não preenchimento das NHB com breve descrição | 02 |
| Preenchimento da indicação do rosto que qualifica a avaliação da atividade | 07 |
| Não preenchimento da identificação do rosto que qualifica a avaliação da atividade | 03 |

Tabela 2. Participantes que estavam na confraternização e aceitaram preencher o instrumento.

A terceira aplicação do instrumento aconteceu em duas oficinas distintas. Uma oficina aconteceu no núcleo de oficinas com pacientes com sintomas de mania e psicose, a atividade proposta era que os pacientes escrevessem uma carta para si mesmo no futuro e os materiais didáticos disponíveis eram tintas, lápis coloridos, glitter e papel em branco. Na

oficina havia nove pacientes na atividade e quatro pacientes aceitaram realizar a avaliação com o instrumento.

| | |
|---|----|
| Marcação da atividade proposta | 04 |
| Não marcação da atividade proposta | 00 |
| Preenchimento da descrição do item: O que você achou da atividade proposta | 03 |
| Não preenchimento da descrição do item: O que você achou da atividade proposta | 01 |
| Preenchimento das NHB com breve descrição | 04 |
| Não preenchimento das NHB com breve descrição | 04 |
| Preenchimento da indicação do rosto que qualifica a avaliação da atividade | 03 |
| Não preenchimento da identificação do rosto que qualifica a avaliação da atividade | 01 |

Tabela 3. Participantes que estavam na oficina e aceitaram preencher o instrumento.

A oficina que acontecia simultaneamente era para paciente com sintomas negativos e predominando o embotamento, a atividade proposta era que cada paciente realizasse sua própria linha do tempo do ano de 2017 e o material didático oferecido para essa atividade foi papel em branco e um lápis grafite. Havia seis pacientes participando da atividade e quatro realizaram avaliação.

| | |
|---|----|
| Marcação da atividade proposta | 03 |
| Não marcação da atividade proposta | 01 |
| Preenchimento da descrição do item: O que você achou da atividade proposta | 00 |
| Não preenchimento da descrição do item: O que você achou da atividade proposta | 04 |
| Preenchimento das NHB com breve descrição | 04 |
| Não preenchimento das NHB com breve descrição | 00 |
| Preenchimento da indicação do rosto que qualifica a avaliação da atividade | 01 |
| Não preenchimento da identificação do rosto que qualifica a avaliação da atividade | 03 |

Tabela 4. Participantes que estavam na oficina e aceitaram preencher o instrumento.

Em relação aos pacientes com sintomas negativos, observou-se preenchimento de menor número de itens do instrumento de avaliação. Sugere-se que o humor também pode influenciar na disposição dos pacientes de avaliarem as atividades que participam.

5 | CONCLUSÃO

Diante do exposto, conclui-se que o objetivo pretendido foi alcançado tendo em vista a produção de instrumento para a avaliação das oficinas terapêuticas baseado na teoria das Necessidades Humanas Básicas. Verificou-se que há escassez de produção acadêmica sobre o tema, pois se trata de um projeto novo. É necessário que as instituições de saúde mental ofertem espaço de diálogo, onde todos possam expressar seus pensamentos sem medo de repreensões e que considere o que os pacientes têm a dizer sobre as terapias às quais são submetidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA N. Contribuições à tematização das oficinas nos Centros de Atenção Psicossocial. In: COSTA, CM & FIGUEIREDO, AC (orgs). **Oficinas Terapêuticas em Saúde Mental: sujeito, produção e cidadania**. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, 2008. p. 167-172.

COSTA, C.M. & FIGUEIREDO A.C. (orgs). **Oficinas terapêuticas em saúde mental: sujeito produção e cidadania**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2008. p.261-282.

CHIESA, A. M. & Westphal, M. F.. **Sistematização de oficinas educativas problematizadoras no contexto dos serviços de saúde**. Saúde em Debate, 45, 19-22. (1995) .

FARIAS, Izamir Duarte de et al. **Oficina terapêutica como expressão da subjetividade**. SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.), Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 147-153, set. 2016.

FEHRING RJ. **Methods to validate nursing diagnoses**. Heart Lung. 1987 Nov; 16(6):625-9.

FONTELLES, M.J; SIMÕES, M.G; FARIAS, S.H; FONTELLES, R.G.S. **Metodologia da pesquisa científica**: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. Rev. Ciências Saúde. Núcleo de bioestatística aplicado a pesquisa da Universidade da Amazônia – UNAMA. Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde, 2009.

Galdeano, L. E., & Rossi, L. A. (2008). **Validação de conteúdo diagnóstico: critérios para seleção de expertos**. Ciência, Cuidado E Saúde, 5(1), 060-066. <https://doi.org/10.4025/ciencucuidsaude.v5i1.5112>

Garcia TR, Cubas MR. **Diagnósticos, intervenções e resultados de Enfermagem: subsídios para a sistematização da prática profissional**. Rio de Janeiro: Elsevier; 2012.

Horta W.A. **Processo de enfermagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2011.

LIMA, Maria da Glória; SILVA, Graciette Borges da. **A reforma psiquiátrica no Distrito Federal**. Rev. bras. enferm., Brasília , v. 57, n. 5, p. 591-595, Oct. 2004;

LOYOLA, CMD et al. **Cotidiano dos serviços: trabalhadores, usuários e familiares na produção do cuidado**. In: IV Conferencia Nacional de Saúde Mental 2010.

MENDONÇA, T.C.P. **As oficinas na saúde mental: relato de uma experiência na internação.** Psicol. cienc. prof., dic. vol.25, no.4, p.626-635, 2005.

MELO RP, Moreira RP, Fontenele FC, Aguiar ASC, Joventino ES, Carvalho EC. **Critérios de seleção de experts para estudos de validação de fenômenos de enfermagem.** Rev Rene, Fortaleza. 2011 abr/jun;12(2):424-31.

MONTEIRO, R.L. **Avaliação do estatuto terapêutico da Oficina da Costura do IPUB, para qualificação do serviço oferecido aos pacientes através dos indicadores de qualidade de projetos – IQP.** Monografia de graduação, defendida na Escola de Enfermagem Anna Nery – EEAN, dez./2004.

MONTEIRO, R.L. **O Refresco da cabeça: qualidade de oficinas terapêuticas segundo os usuários.** Dissertação de mestrado, defendida na Escola de Enfermagem Anna Nery – EEAN, dez/2007.

MOHANA J. **O mundo e eu.** Rio de Janeiro: Agir; 1963.

MURAKAMI, Rose; CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Religião e saúde mental: desafio de integrar a religiosidade ao cuidado com o paciente.** Rev. bras. enferm., Brasília , v. 65, n. 2, p. 361-367, Apr. 2012.

OREM, D.E. Modelo de Orem. **Conceptos de enfermería en la práctica.** Barcelona: Ediciones Científicas y Técnicas SA, 2006.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; OLIVEIRA, Carlos Alberto Pereira de. **A avaliação Institucional e a Acreditação como base para qualidade em Ensino à Distância.** Ensaio: av. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.10, n.34, p.5-18, jan./mar., 2002.

RANDEMARK, N.F.R.; JORGE, M.S.B.; QUEIROZ, M.V.O. **A reforma psiquiátrica no olhar das famílias.** Texto contexto - Enfermagem, Florianópolis, v. 13, n. 4, pág. 543-550, dezembro de 2004.

VALLADARES, A. C. A.; LAPPANN-BOTTI, N. C.; MELLO, R.; KANTORSKI, L. P.; SCATENA, M. C. M. **Reabilitação psicossocial através das oficinas terapêuticas e/ou cooperativas sociais.** Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 5 n. 1 p. 04 – 09, 2003. Disponível em <http://www.fen.ufg.br/Revista>.

KANTORSKI, Luciane Prado et al . **Avaliação qualitativa de ambiência num Centro de Atenção Psicossocial.** Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 16, n. 4, p. 2059-2066, Apr. 2011 .

KIRSCHBAUM DIR. **Análise histórica das práticas de enfermagem no campo da assistência psiquiátrica no Brasil, no período compreendido entre as décadas de 20 e 50.** [Tese]. Campinas (SP): Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP; 1994.

SOBRE O ORGANIZADOR

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA - Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Goiânia, pesquisador da Universidade Federal de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem centrada na pessoa 1, 3, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 23, 24, 25

Adolescentes 1, 3, 22, 72, 74, 79, 82, 83, 84, 85, 87, 106, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 162, 163

Análise do discurso 72

B

Boa vontade 65, 126, 127, 128

C

CAPSi 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163

Conjugalidade 91, 130, 134, 135, 136, 142

Crianças 1, 3, 7, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 82, 87, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 168

D

Desejos instintuais 126, 128

Diversidade 4, 94, 105, 106

E

EAA no ambiente escolar 110, 111, 123

Educação 37, 41, 46, 47, 49, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 81, 87, 89, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 122, 123, 124, 125, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 152, 155, 156, 157, 162, 163, 183

Escola 3, 12, 19, 34, 41, 42, 46, 48, 51, 56, 58, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 76, 84, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 104, 110, 113, 116, 122, 123, 124, 142, 152, 154, 155, 156, 157, 171, 182

Estágio supervisionado 1, 6, 10, 13, 14, 16, 23

Estresse 27, 28, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 167, 168, 169, 170

F

Fracasso escolar 45, 46, 47, 48, 49, 51, 57, 59, 61, 65, 96

H

História da psicologia brasileira 32, 39, 43, 44

Homens 28, 64, 83, 136, 140, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 175

I

Inclusão 4, 46, 49, 103, 106, 145, 154, 174

Interdisciplinaridade 165, 167

Intersetorialidade 151, 152, 153, 159, 162, 163

Intervenção psicossocial 72, 81, 83

Intervisão 1, 4

J

Jogo 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 57, 58, 60, 61, 67, 74, 75, 76, 84

L

Leitura para cães 110, 111, 114

Liberdade afetiva 130, 136

Literatura infantil 105, 106, 107

M

Madre Cristina 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

Moral 65, 70, 91, 126, 127, 128, 138

N

Necessidades humanas básicas 171, 172, 173, 175, 177, 181

O

Oficina terapêutica 172, 181

P

Pais 1, 3, 4, 19, 21, 34, 41, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 92, 93, 98, 146, 149, 153, 158, 160, 162, 168

Patriarcalismo 143, 144

PIC's 165, 166, 167, 168

Pioneiros 32, 38, 39, 40, 42, 43, 44

Poliamor 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

Problematização 143, 146, 147

Professores 6, 22, 34, 47, 50, 51, 54, 59, 68, 73, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 115, 145, 148, 155, 156, 157

Psicologia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 99, 101, 102, 103, 104, 112, 115, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 142, 149, 154, 156, 165, 166, 167, 169,

170, 183

Psicologia da saúde 1, 12

Psicologia histórico-cultural 45, 47, 48, 49, 51, 53, 59, 60, 61

Psicoterapia infantil 13, 14, 15, 18, 23

Psicoterapia sócio-histórica 26, 31

Psique 61, 125, 126, 127, 128

R

Razão pura 126, 127

Reflexão conjunta 106

Relações afetivas e sexuais 130

S

Saúde 1, 2, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 41, 42, 43, 49, 61, 64, 67, 68, 81, 86, 87, 89, 93, 95, 97, 100, 102, 103, 104, 110, 111, 112, 115, 116, 121, 123, 124, 125, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182

Saúde mental 12, 19, 22, 23, 24, 28, 31, 42, 86, 87, 93, 102, 110, 111, 116, 121, 124, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 172, 173, 174, 177, 181, 182

Saúde mental infanto-juvenil 151, 153, 154, 162

Sofrimento psíquico 26, 27, 28, 29, 31, 151, 154, 156, 157, 158, 159

T

Treinamento de professor 106

U

Ulysses Pernambucano 39, 40, 42, 44

Universitário 26, 27, 28, 32, 124, 130, 142, 143, 151, 153, 165

V

Versão de sentido 1, 5, 7, 8, 11

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



CONSCIÊNCIA e ATIVIDADE:

Categories fundamentais da psicologia

 **Atena**
Editora
Ano 2021

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



CONSCIÊNCIA e ATIVIDADE:

Categories fundamentais da psicologia

 **Atena**
Editora
Ano 2021