

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

PSICOLOGIA:

diagnósticos e prognósticos em face
ao conhecimento da mente



Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

PSICOLOGIA:

diagnósticos e prognósticos em face
ao conhecimento da mente



Editora chefe	
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira	
Editora executiva	
Natalia Oliveira	
Assistente editorial	
Flávia Roberta Barão	
Bibliotecária	
Janaina Ramos	2023 by Atena Editora
Projeto gráfico	Copyright © Atena Editora
Bruno Oliveira	Copyright do texto © 2023 Os autores
Camila Alves de Cremo	Copyright da edição © 2023 Atena
Luiza Alves Batista	Editora
Imagens da capa	Direitos para esta edição cedidos à
iStock	Atena Editora pelos autores.
Edição de arte	Open access publication by Atena
Luiza Alves Batista	Editora



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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia
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
Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

- 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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a 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^a Dr^a Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^a Dr^a Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina sProf^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Gross aProf^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Psicologia: diagnósticos e prognósticos em face ao conhecimento da mente

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
P974	Psicologia: diagnósticos e prognósticos em face ao conhecimento da mente / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1045-4 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.454231502 1. Psicologia. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título. CDD 150
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de e-commerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A coletânea *Psicologia: diagnósticos e prognósticos em face ao conhecimento da mente*, reúne neste volume seis artigos que abordam algumas das possibilidades metodológicas do saber psicológico.

A Psicologia enquanto campo teórico-metodológico traz em suas raízes tanto a especulação filosófica sobre a consciência, a investigação psicanalítica do inconsciente, quanto a prática dos efeitos terapêuticos da medicina e em especial da fisiologia.

E, desse ponto de partida se expande a uma infinidade de novas abordagens da consciência humana, creditando ou não algum poder para o inconsciente como plano de fundo.

A presente coletânea trata de algumas dessas abordagens em suas elaborações mais atuais como podemos ver na relação da leitura literária ou do cenário social a partir da Psicanálise, das práticas nos ambientes hospitalar e organizacional, como também das interações entre a Psicologia e a aprendizagem.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
REVISITANDO FREUD NÓS LUSÍADAS DE CAMÕES: AS ÚLTIMAS ESTROFES DO IV CANTO E SUAS PULSÕES	
Barbara Barros Gonçalves Pereira Nolasco	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4542315021	
CAPÍTULO 2	8
PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA: UMA BREVE ANÁLISE DO SINTOMA SOCIAL E POSSIBILIDADES DE TRABALHO	
Larissa Franco Vogt	
Alexa Fagundes dos Santos	
Daiane Luiza Lopes	
Carolina Baldissera Gross	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4542315022	
CAPÍTULO 3	14
OS DESAFIOS DA PSICOLOGIA NO ÂMBITO HOSPITALAR	
Eliana dos Santos Schefer	
Jessica Galvão	
Kauana Raissa Tozetto	
Taline Lenk	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4542315023	
CAPÍTULO 4	18
APLICAÇÃO DO TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA DE ESTÁGIO ORGANIZACIONAL	
Elisangela Pereira de Oliveira	
Mônica Queiroz de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4542315024	
CAPÍTULO 5	25
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ENVELHECIMENTO E ASPECTOS EMOCIONAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA	
Larissa Maiara Fernandes de Moraes	
Darleane Marques dos Santos	
Bárbara de Oliveira Santaroni Cortat	
Roberta Machado Alves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4542315025	
CAPÍTULO 6	33
A LUDICIDADE ENQUANTO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
Raissa Alves Carvalho	
Ezequiel Martins Ferreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4542315026	

SUMÁRIO

SOBRE O ORGANIZADOR	49
ÍNDICE REMISSIVO	50

CAPÍTULO 1

REVISITANDO FREUD N'OS LUSÍADAS DE CAMÕES: AS ÚLTIMAS ESTROFES DO IV CANTO E SUAS PULSÕES

Data de submissão: 07/12/2022

Data de aceite: 01/02/2023

**Barbara Barros Gonçalves Pereira
Nolasco**

Doutoranda em Literatura Comparada
pelo Programa de Pós-Graduação em
Estudos de Literatura da Universidade
Federal Fluminense
Niterói - RJ

<http://lattes.cnpq.br/8053719862014190>

Pulsão de morte.

**REVISITING FREUD IN THE OS
LUSÍADAS BY CAMÕES: THE LAST
STANZAS OF THE IV CANTO AND
ITS DRIVES**

ABSTRACT: One of the most essential concepts in Freud's work is the *drive theory*. Developed during the first decades of the 20th century, the initial theories dealt with multiple issues inherent to the human being, such as the maintenance of the species (*sexual drives*) and the conservation of the individual (*ego drives*). A few years later, Freud exposes a second perspective and conceptualizes new terms: *life drive*, described as a movement drive, and *death drive*, identified by the absence of excitation, starvation. The present article intends to correlate this second drive theory to the Episode of Velho do Restelo, located in stanzas 94 to 104 of the IV Canto of **Os Lusíadas**, by Luís Vaz de Camões.

KEYWORDS: Velho do Restelo. Freud. Drive theory. Life drive. Death drive.

RESUMO: Um dos conceitos mais essenciais à obra freudiana é a *teoria das pulsões*. Desenvolvidas durante as primeiras décadas do século XX, as teorias iniciais tratavam de múltiplas questões inerentes ao ser humano como a manutenção da espécie (*pulsões sexuais*) e a conservação do indivíduo (*pulsões do ego*). Poucos anos mais tarde, Freud expõe uma segunda perspectiva e conceitua novos termos: *pulsão de vida*, descrita como uma pulsão de movimento, e *pulsão de morte*, identificada pela ausência de excitação, a inanição. O presente trabalho pretende correlacionar essa segunda teoria pulsional ao Episódio do Velho do Restelo, localizado nas estrofes 94 a 104 do IV Canto de **Os Lusíadas**, de Luís Vaz de Camões.

PALAVRAS-CHAVE: Velho do Restelo. Freud. Teoria das pulsões. Pulsão de vida.

A PULSÃO E SEUS VIESES

Uma das questões basilares da obra de Freud é a teoria pulsional. O autor estabelece o conceito de pulsão em 1905 em **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade** – um de seus primeiros textos relevantes ao tema –, pontuando que ela estaria relacionada à ideia de movimento. É nesse contexto que insere a temática da *pulsão sexual*¹ e menciona, pela primeira vez, a *pulsão de fome* (ou necessidade de alimentar-se). Nos anos posteriores, Freud faz abordagens sobre outras possíveis pulsões – a *agressiva*², por exemplo – até chegar às importantes considerações sobre *pulsão de autopreservação* ou *pulsão do ego*³.

Contudo, de acordo com o próprio autor em alguns de seus estudos⁴, as definições que dera até aquele momento não abarcavam exatamente tudo o que ele conjecturava a respeito do assunto. Considerando, então, a incompletude de suas exposições, em 1915 Freud apresenta **A pulsão e seus destinos**, uma primeira *teoria das pulsões* de fato. Propõe, inicialmente, “[...] que se distingam dois grupos de tais instintos⁵ primordiais: os *instintos do ego*, ou *autopreservativos*, e os *instintos sexuais*” (FREUD, 1996b, p. 139, itálicos nossos). O primeiro grupo, referindo-se à *pulsão de autopreservação* – como sugere o próprio nome –, tinha como objetivo a conservação da existência do indivíduo, do ego, enquanto que o segundo, o das *pulsões性uais*, tratar-se-ia das excitações que induziriam à busca de objetos visando à preservação da espécie e satisfação sexual. Estariam, pois, interligados, uma vez que sua vinculação preservaria a vida.

Ainda insatisfeito com as dinâmicas que poderiam derivar de suas classificações dualistas, cinco anos depois, em **Além do princípio do prazer**, Freud acrescenta mais novos olhares e conceitos. Reformulando seus apontamentos anteriormente expostos, o autor, agora, assinala que as *pulsões性uais* e as de *autopreservação*, por originarem de uma única energia – a que leva à ação, à moção –, interligam-se de maneira tal que as agrupou no que cognominou *pulsões de vida*. Todavia,

[...] o apelo feito a Eros, à *pulsão sexual*, não exprime a totalidade da dinâmica psíquica. Ao lado da *pulsão sexual*, amalgamada a ela, age silenciosamente a *pulsão de morte*, o império do não-senso, que se opõe aos esforços da sexualidade. Não se pode então reduzir o trabalho de Freud à referência à sexualidade, ao que gravita em torno do falo. (MAURANO, 2010, p. 54, itálicos nossos)

1 Todos os termos de destaque, neste trabalho, estão demarcados em itálico.

2 FREUD, 1996c.

3 FREUD, 1996a.

4 FREUD, 1996c; FREUD, 1996e.

5 Paulo César de Souza, um dos tradutores de Freud, enfatiza, em uma de suas publicações, o quanto se perde em viver tanto para *pulsão* quanto para *instinto* o termo *Trieb* (usado originalmente por Freud), e conclui que, em casos como o da citação em questão, “[...] o candidato natural seria ‘*instinto*’. Seria e foi, no passado, quando se traduziram autores alemães que o empregaram bastante, como Schopenhauer e Nietzsche” (SOUZA, 2010, p. 257, itálico nosso). Ressalta-se, entretanto, que há uma distinção bastante específica entre os termos em questão. De acordo DARWIN (2003, p. 273, itálico nosso), “considera-se ordinariamente como *instinto* um ato desempenhado por um animal, sobretudo quando é novo e sem experiência, ou um ato desempenhado por muitos indivíduos, da mesma maneira”, ou seja, trata-se de um comportamento herdado biologicamente, enquanto que a *pulsão* não é definida biologicamente.

Assim, a *pulsão de morte* marcaria exatamente o oposto, o que traria um estado de inanição, o “[...] que, devido à sua função, conduz à morte” (FREUD, 2010, p. 207-208). Essa pulsão estaria atrelada à busca pelo repouso, pelo inanimado, pela cessação dos movimentos, pelo estável. De acordo com Elisabeth Roudinesco, também remeteria aos desejos de “destruição do outro” (ROUDINESCO, 2021, p. 201). Segundo a mesma direção se manifesta Maria Rita Kehl, ao conceber a dicotomia homem / mulher e vinculá-la às *pulsões de morte / pulsões de vida*, nessa ordem: “[...] caberia ao homem administrar o que hoje chamaríamos as *pulsões de morte* (‘a luta, a inimizade, o ódio’) e à mulher as *pulsões de vida* – o amor, a harmonia familiar” (KEHL, 2008, p. 57, itálicos nossos).

Retornando a Freud, o considerado pai da psicanálise completa sua análise afirmando, no entanto, que esses pressupostos não se dão separadamente, que “[...] se não quisermos abandonar a hipótese⁶ de *instintos de morte*, será preciso conjugá-los a *instintos de vida* desde o começo” (FREUD, 2010, p. 230, itálicos nossos). Em outras palavras, a assertiva de Freud presume a impossibilidade da existência da *pulsão de vida* caso não haja a pulsão oposta e vice-versa, e, discorrendo sobre como essa conexão se fundamenta desde os primórdios, argumenta:

Se é lícito aceitarmos, como experiência que não tem exceção, que todo ser vivo morre por razões internas, retorna ao estado inorgânico, então só podemos dizer que o *objetivo de toda vida é a morte*, e, retrospectivamente, que o *inanimado existia antes que o vivente*. Em algum momento, por uma ação de forças ainda inteiramente inimaginável, os atributos do vivente foram suscitados na matéria inanimada. [...] A tensão que sobreveio, na substância anteriormente inanimada, procurou anular a si mesma; foi o primeiro instinto, o de retornar ao inanimado. Era fácil morrer, para a matéria então vivente; provavelmente percorria um curso de vida bastante breve, cuja direção era determinada pela estrutura química da jovem vida. Assim, por longo tempo a substância viva pode ter sido repetidamente criada, sempre morrendo com facilidade, até que decisivas influências externas mudaram de forma tal que obrigaram a substância ainda sobrevivente a desviar-se cada vez mais do curso de vida original e fazer rodeios cada vez mais complicados até alcançar a meta da morte. (FREUD, 2010, p. 204-205, itálicos do autor)

Reforçando essa perspectiva freudiana emblemada pela movimentação do orgânico em rumo ao inorgânico, a psicanalista Denise Maurano remata: “a participação da morte na vida faz aí a sua incidência, e é reconhecida tanto na teoria quanto no rigor ético da clínica psicanalítica” (MAURANO, 2010, p. 54).

O EPISÓDIO EM QUESTÃO: A TEORIA NA PRÁTICA

Considerado um dos momentos mais emblemáticos do épico de Camões, o episódio do Velho do Restelo, inserido nas últimas dez estrofes do IV Canto de **Os Lusíadas** (1572),

6 Freud coloca em questão tais teorias que entende como hipotéticas poucas páginas à frente: “Talvez me perguntam se e até onde estou convencido das hipóteses aqui apresentadas. A resposta seria que eu próprio não estou convencido nem peço que outros nelas acreditem. Ou, mais precisamente: não sei até onde creio nelas. Parece-me que o fator afetivo da convicção não precisa, de forma alguma, ser considerado aqui” (FREUD, 2010, p. 232).

aborda aspectos que o relaciona aos conceitos de *pulsão de vida* e *pulsão de morte* estabelecidos por Freud em seus estudos. A título de contextualização do referido episódio, faz-se necessário, em primeiro lugar, um breve preâmbulo.

O episódio em questão principia após uma cena protagonizada pela “gente da cidade” (IV, 88, 1) que, ao lado de “Mães, Esposas, Irmãs” (IV, 89, 5) e mais “mil religiosos diligentes” (IV, 88, 6) caminhou (orando) junto de Vasco da Gama e dos outros expedicionários até a chegada aos batéis. É nessa conjuntura, em meio a todo o caos dessas despedidas marcadas pela “desesperação e frio medo” (IV, 89, 7) de homens e mulheres que choravam e suspiravam, que o Velho do Restelo aparece.

A figura desse “velho, de aspeito venerando” (IV, 94, 1) irá representar a reação racional em contraposição à emoção daquele momento, já que seu discurso apontará os perigos e as consequências negativas da aventura marítima. Símbolo da “[...] política de fixação no norte da África e de oposição à expansão portuguesa” (BENEDITO, 2002, p. 135), o episódio registra a visão de mundo do século XVI, período em que a atenção estava voltada para o projeto expansionista. Sua fala, ao mesmo tempo em que critica tais viagens – e o progresso, consequentemente –, também legitima a coragem e as virtudes daqueles desbravadores, fazendo, porém, um alerta: a ambição por “Fama e Glória soberana” (IV, 96, 7) da nação portuguesa custará muitas vidas e sacrifícios, como se verifica na estância abaixo:

A que novos desastres determinas
De levar estes Reinos e esta gente?
Que perigos, que mortes lhe destinas,
Debaixo dalgum nome preminente?
Que promessas de reinos e de minas
De ouro, que lhe farás tão facilmente?
Que famas lhe prometerás, que histórias?
Que triunfos, que palmas, que vitórias?
(IV, 97)

O episódio se divide em partes que tratam da apresentação do Velho, da censura à ambição humana, das profecias avassaladoras decorrentes dessa ambição e da evocação ao passado para censurar esse desejo desmedido por transpor limites – partes estas que exibem, em suas entrelinhas, características semelhantes às descritas por Freud em suas definições sobre pulsão, sobretudo sobre as *pulsões de vida* e *pulsões de morte*.

A figura e as virtudes do Velho conjugam-se, e são identificadas na primeira dessas estrofes: o “saber só de experiências feito” (IV, 94, 7) de um Velho cujo aspecto é respeitável (“venerando”) (IV, 94, 1) – corroborando a ideia de sabedoria atrelada à avançada idade – o faz tirar “palavras [...] do experto peito” (IV, 94, 8). Tais palavras, dominadas por uma *pulsão de morte* de um Velho que não aceita mudanças, condenam o evento de partida das naus. Ao conceituar o termo supracitado, FREUD (1996f) esclarece que se trata de uma força capaz de levar à estagnação, à ausência de estimulação no organismo, à falta do

novo. Com esse objetivo, isto é, o de impedir a empreitada a que estão prestes a se lançar os portugueses, o Velho direciona sua exortação condenatória àquele espírito lusitano de conquista, de desbravamento, desejoso das novidades que podem advir do ultramar. Espírito de teimosia recriminável, segundo ele, já que fruto da ambição humana:

Não tens junto contigo o Ismaelita,
Com quem sempre terás guerras sobrejas?
Não segue ele do Arábio a Lei maldita,
Se tu pola de Cristo só pelejas?
Não tem cidades mil, terra infinita,
Se terras e riqueza mais desejas?
Não é ele por armas esforçado,
Se queres por vitórias ser louvado?

Deixas criar às portas o inimigo,
Por ires buscar outro de tão longe,
Por quem se despovoe o Reino antigo,
Se enfraqueça e se vá deitando a longe!
Buscas o incerto e incógnito perigo
Por que a Fama te exalte e te lisonje
Chamando-te senhor, com larga cópia,
Da Índia, Pérsia, Arábia e de Etiópia!
(IV, 100-101)

Detentor de uma sabedoria ímpar, advinda das experiências vividas, como já foi dito anteriormente, o Velho possui autoridade o bastante para fazer uma censura geral à ambição desses conquistadores. Condenando sua busca pelo “incerto e incógnito perigo” (IV, 101, 5), o Velho almeja, em parte, a inércia. Proferindo sua crítica – e esperando que os expedicionários cessem a empreitada –, ele busca o alívio de todas as tensões causadas pelas tantas possibilidades (movimentações, novidades) que viriam à tona uma vez que a tropa se lançasse ao mar em rumo ao insondado.

De maneira parecida se manifestam as *pulsões de vida* no texto em pauta, visto que o dualismo *ir* (*pulsão de vida*) ou *ficar* (*pulsão de morte*) representa a ideia da indissociação de tais forças. Retomando a argumentação do Velho, observa-se que sua oposição à aventura transoceânica se dá, sobretudo, pela sua pretensão de manter inalterável o ambiente ao qual está adaptado, impedindo quaisquer transformações. Trata-se, em parte, da manutenção da situação que evita o desprazer. Em outras palavras, o discurso, além de ser uma tentativa de evitar os avanços da nação portuguesa com a finalidade de manter aquela realidade inalterada, estagnada (*pulsão de morte*), também revela uma faceta marcada por uma pulsão cujo único objetivo é manter a vida⁷, o que só seria possível conservando o ambiente que já lhe era familiar (*pulsão de vida*).

Nesse sentido, a *pulsão de vida* está interligada à ideia de autopreservação, estabelecendo uma relação direta com a evitação de situações desagradáveis para a própria preservação do indivíduo (FREUD, 1996b). Freud ressalta, ainda, que essa pulsão

7 O assunto é tratado especificamente em FREUD (1996d), em que se evidencia a interligação com a pulsão oposta.

se refere à excitação que induz à busca de objetos (FREUD, 1996f). Transpondo esse conceito para o universo da obra camoniana, é possível correlacioná-lo ao momento em que, dominada pelo ímpeto de desbravar o desconhecido, a tripulação portuguesa se atirou para o além-mar sem olhar para trás. Cito, oportunisticamente, a estâncie que descreve esse exato momento – e que, simbolizando o prenúncio do episódio do Velho do Restelo, também demarcará o fim das linhas deste trabalho:

Nós outros, sem a vista alevantarmos
Nem a Mãe, nem a Esposa, neste estado,
Por nos não magoarmos, ou mudarmos
Do propósito firme começado,
Determinei de assi nos embarcarmos,
Sem o despedimento costumado,
Que, posto que é de amor usança boa,
A quem se aparta, ou fica, mais magoa.
(IV, 93)

REFERÊNCIAS

BENEDITO, Silvério. **Para uma leitura de “Os Lusíadas” de Luís de Camões.** 2^a. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

CAMÕES, Luís de. Os Lusíadas. In: **Os Lusíadas:** introdução e notas Alexei Bueno. 2^a. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies, no meio da seleção natural ou a luta pela existência na natureza.** Tradução Mesquita Paul. São Paulo: USP, 2003.

FREUD, Sigmund. A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 11).** Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FREUD, Sigmund. A pulsão e seus destinos. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 14).** Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas vol. 14.** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. Análise de uma fobia de um menino de cinco anos (O pequeno Hans). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 10).** Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

FREUD, Sigmund. O ego e o id. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 19).** Rio de Janeiro: Imago, 1996d.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 14).** Rio de Janeiro: Imago, 1996e.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 7)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996f.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino**. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

MAURANO, Denise. **Para que serve a psicanálise?** 3^a. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth. **O eu soberano**: ensaio sobre as derivas identitárias. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Paulo César de. **As palavras de Freud**: o vocabulário freudiano e suas versões. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAPÍTULO 2

PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA: UMA BREVE ANÁLISE DO SINTOMA SOCIAL E POSSIBILIDADES DE TRABALHO

Data de submissão: 08/01/2023

Data de aceite: 01/02/2023

Larissa Franco Vogt

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ
Ijuí - RS
<http://lattes.cnpq.br/5979002198626730>

Alexa Fagundes dos Santos

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ
Ijuí - RS
<http://lattes.cnpq.br/6330650401295262>

Daiane Luiza Lopes

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ
Ijuí - RS
<http://lattes.cnpq.br/8784571593509139>

Carolina Baldisserra Gross

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ
Ijuí - RS
<http://lattes.cnpq.br/6338122141322352>

O presente estudo, é de caráter qualitativo e de revisão bibliográfica, onde utilizou-se teóricos psicanalíticos como Jorge Broide, Sigmund Freud e Jacques Lacan. A ruptura de laços sociais faz com que esses sujeitos busquem novas amarragens nesse território (ruas), inclusive de laços, o que faz o sujeito dependente desse espaço. Em decorrência da estigmatização dessa população, tem-se um apagamento desse sujeito, pois essas representações sociais negativas resultam para além da responsabilização e culpabilização, numa identidade estigmatizada, onde os sujeitos em situação de rua solidificam-se frente a essa realidade cotidiana. Outro fator que surge, é a alienação à situação de rua, onde todos esses processos citados passam por uma naturalização. A psicanálise possibilita a escuta independente de lugares, nesse sentido tem-se os dispositivos clínicos que pode ser identificados através dos grupos operativos, das casas de acolhimento e outros, onde tem-se como possibilidade de trabalho a construção de caminhos a partir da escuta e da narrativa desses sujeitos, do resgate e da construção da própria identidade possibilitando um espaço de pertencimento e de reivindicação de seu lugar na sociedade. São essas condições

RESUMO: As pessoas em situação de rua chegam a essa condição a partir de várias rupturas de laços sociais, isso configura-se como um processo histórico e social, muitas vezes naturalizado como destino ou falta de mérito pela lógica capitalista.

terapêuticas que permitem a entrada no laço social. Entende-se que há, dentre estas citadas, inúmeras possibilidades de intervenções que permitam a reinserção do sujeito na sociedade e a (re)construção de laços sociais, sempre considerando os sujeitos em sua singularidade através da busca por novas significações.

PALAVRAS-CHAVE: Estigmatização. Dispositivos clínicos. Discurso capitalista. Discurso do psicanalista. Laço social.

STREET PEOPLE: A BRIEF ANALYSIS OF THE SOCIAL SYMPTOM AND WORK POSSIBILITIES

ABSTRACT: People living on the streets reach this condition from several ruptures of social ties, this is configured as a historical and social process, often naturalized as fate or lack of merit by capitalist logic. The present study is qualitative and a bibliographic review, where psychoanalytical theorists such as Jorge Broide, Sigmund Freud and Jacques Lacan were used. The rupture of social ties makes these self seek new attachments in this territory (streets), including ties, which makes the self dependent on this space. As a result of the stigmatization of this population, there is an erasure of the self, as these negative social representations result, beyond accountability and blame, in a stigmatized identity, where homeless self solidify in the face of this everyday reality. Another factor that arises is the alienation to the homeless situation, where all these mentioned processes undergo a naturalization. Psychoanalysis enables independent listening to places, in this sense there are clinical devices that can be identified through operative groups, shelter homes and others, where there is the possibility of working on building paths from listening and of the narrative of these self, of the rescue and construction of their own identity, enabling a space of belonging and claiming their place in society. It is these therapeutic conditions that allow entry into the social bond. It is understood that there are, among those cited, numerous possibilities of interventions that allow the reinsertion of the self in society and the (re)construction of social bonds, always considering the self in their uniqueness through the search for new meanings.

KEYWORDS: Stigmatization. Clinical devices. Capitalist discourse. Psychoanalyst speech. Social tie.

1 | INTRODUÇÃO

As pessoas estarem em situação de rua é um fenômeno social, característico das regiões urbanas, que está em crescimento devido a sua relação com o aumento das desigualdades sociais, estas últimas são condição e produto do mundo capitalista e globalizado. Dessa forma, a rua se transforma em um lugar de construção de fronteiras, onde essa população se encontra isolada das demais, fazendo do espaço público, um espaço de moradia. Essa exclusão social não se dá apenas pela ausência de moradia, mas por uma multiplicidade de fatores, dentre eles destacamos a vulnerabilidade e a fragilização dos laços familiares e do mundo do trabalho.

É notável a marginalização do mundo do trabalho perante as pessoas em situação de rua e assim, acarretando na fragilização da identidade pessoal e social. Cabe salientar

que, essa problemática faz parte de uma realidade coletiva, construída historicamente em um mundo marcado pela injustiça social (ABREU; FARIAS, 2015). Ou seja, configura-se como um processo histórico e social, muitas vezes naturalizado como destino ou falta de mérito pela lógica capitalista, a qual não reconhece as condições e relações singulares de cada sujeito.

Sob este panorama, marcado pela discriminação social, levando à invisibilidade desses sujeito, que se torna necessário colocar em pauta a discussão e reflexão sobre alguns dispositivos clínicos que considerem os sujeitos em sua singularidade. Buscando novas significações, para esses sujeitos que se encontram em situação de rua, a legitimação de uma identidade e as possibilidades de trabalho na rua pelo profissional psicólogo.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo, de caráter qualitativo e revisão bibliográfica, foi elaborado durante o segundo semestre do ano de 2021, a partir das aulas do componente curricular “Aspectos Sociais do Sintoma” do curso de graduação em Psicologia da UNIJUÍ. E através dos conteúdos expostos em aula, o grupo elencou como temática de interesse de pesquisa as pessoas em situação de rua. Para dar subsídios ao estudo, utilizou-se teóricos psicanalíticos como Jorge Broide, Sigmund Freud e Jacques Lacan. Atendendo a esses autores, busca-se refletir através das bibliografias acerca da temática proposta.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pessoas em situação de rua chegam a essa condição a partir de várias rupturas de laços sociais, como por exemplo, os familiares, comunitários, de sobrevivência e outros, e por conseguinte, buscam novas amarragens nesse território, inclusive de laços, o que faz o sujeito dependente desse espaço, onde a rua torna-se provedora das necessidades (BROIDE, 2019). Todavia tem-se um apagamento desse sujeito, pois a população de rua é estigmatizada através de discursos, como o discurso capitalista (MATTOS; FERREIRA, 2004).

No cenário capitalista, a maior parte da população acredita que as oportunidades de trabalho são iguais para todos e que exploração e desigualdade atingem a todos no âmbito social. Essa concepção reduz e descontextualiza o sujeito em relação aos processos sociais em curso no seio da sociedade. Nesta perspectiva, a ausência de trabalho formal recaí sobre a própria pessoa, enquanto responsabilidade somente dela — compreendida como falta de mérito da própria pessoa, desconsiderando o elemento social e cultural envolvido no processo. Como efeito, a pessoa passa a carregar a marca de um estigma social e desemboca na negação de sua própria humanidade, pois não são mais vistos socialmente como homens e mulheres e talvez não se sintoma mais como um (MATTOS;

O fenômeno da exclusão incide diferentemente em cada contexto social e tem relação com o modo como emergem e são tratadas as questões políticas e sociais nas sociedades em diferentes épocas. O conceito de exclusão social, quando analisado para além da esfera econômica, é compreendido como um processo que envolve trajetórias de vulnerabilidade/precariedade e fragilidade/ruptura dos vínculos sócio afetivos, nas dimensões familiar e comunitária, das representações socioculturais e da própria cidadania (ABREU; FARIAS, 2015, pg. 141).

Essas representações sociais negativas resultam para além da responsabilização e culpabilização que recai sobre os sujeitos, numa identidade estigmatizada, onde os sujeitos em situação de rua solidificam-se frente a essa realidade cotidiana. Como consequência disso, outros processos se desencadeiam, como por exemplo o uso de substâncias lícitas e ilícitas passa a ser uma opção para suportar a vulnerabilidade nas ruas (ABREU; FARIAS, 2015).

Outro fator que surge, é a alienação à situação de rua, onde todos esses processos citados passam por uma naturalização e os sujeitos que vivem em situação de rua são culpabilizados (ABREU; FARIAS, 2015). Entretanto é possível construir caminhos a partir da escuta e da narrativa desses sujeitos, resgatar e construir a própria identidade a partir da escrita de suas vivências, que possam ter um espaço de pertencimento e de reivindicação de seu lugar na sociedade (MATTOS; FERREIRA, 2004).

Nessa perspectiva, em 1976 a psicanálise foi para os espaços de rua e a partir disso Broide (2019, p. 53) traz que “seja onde for, se escutarmos, o sujeito fala”. Assim sendo, é possível pensar em diferentes dispositivos clínicos para escutar esse sujeito, considerando a forte relação com a rua, onde vai precisar elaborar sua história nesse território. Broide (2019, p. 56) traz que é necessário “[...] dar voz ao sujeito do inconsciente imerso, vivendo e vivido por diferentes relações atuais, históricas e que projetam um futuro”.

Para refletir sobre a escuta do sujeito em situação de rua, é necessário considerar que este encontra-se também capturado pela tendência do discurso capitalista, ou seja, localizando-se também em um lugar de gozo. Lacan apresenta a teoria dos discursos em seu seminário intitulado “O avesso da psicanálise” (1969-1970), no qual formula quatro discursos que fazem laço social, a saber, o discurso da histérica ou do sintoma, o discurso do mestre, o discurso do analista e o discurso universitário, e aponta ainda um quinto que não seria propriamente um discurso pois não faz laço social.

O discurso capitalista aparece como uma mudança no discurso do mestre tradicional, e não faz laço social, pois a mudança que ocorre não estabelece uma relação entre o agente e o outro, mas sim uma relação direta entre o agente e o produto (ALBERTI, 2000). Dessa forma, o discurso capitalista pode ser compreendido como aquele que ignora a materialidade e produz valor sobre si mesmo. Todavia, Lacan afirma que esse discurso não se sustenta e que vai ser necessário entrar no discurso do psicanalista como saída e frente

a isso, tem-se as possibilidades de trabalho (LACAN, 1972 apud BATISTA, 2017).

Essa alteração de discurso do capitalista para discurso do psicanalista ocorre devido ao segundo ser o único que fornece lugar ao outro, visto que se opõe e barra o discurso do capitalista, concedendo lugar à verdade (ALBERTI, 2000).

Broide destaca a importância dos dispositivos clínicos estarem baseados nos quatro conceitos fundamentais da psicanálise: o inconsciente, a transferência, pulsão e a repetição; pois não se trata somente de uma mudança ou deslocamento de um espaço para outro, mas de um novo olhar, para que assim seja possível a construção de diversos dispositivos acessíveis a diversos sujeitos (BROIDE, 2019), rompendo com a tradicional ideia de setting terapêutico, comumente encontrada nos consultórios.

Refletindo acerca do conceito de dispositivos clínicos é possível identificá-los em grupos operativos, realizado em diversos lugares, inclusive na rua, como possibilidade para a elaboração e apropriação de elementos da subjetividade a partir do estabelecimento do laço social, pois através do grupo os sujeitos possuem espaço de fala e escuta e uma vez implicados dentro do grupo, podem encontrar um espaço de reflexão e elaboração (BROIDE, 2019). As casas de acolhimento também são dispositivos clínicos, onde os sujeitos são acolhidos, permitindo o diálogo e compartilhamento de vivências. Um espaço em que relatam a vida antes da rua e a vida na rua, abarcando sonhos, sofrimentos, situações que machucam e outros assuntos que fazem questões para esses sujeitos (ABREU; FARIAS, 2015).

Para Broide (2019), o intuito da clínica na rua é encaminhar esse sujeito em direção aos seus próprios objetivos, e é justamente isso, que norteia a escuta e a construção do dispositivo. Considerando Broide (2019, p. 55), “[...] se o objetivo for a construção de um trabalho comunitário, a implantação de um programa de atendimento, ou mesmo uma política pública, diferentes formas deverão que emergir”. A função do dispositivo clínico é justamente dar voz ao sujeito do inconsciente.

São essas condições terapêuticas que permitem a entrada no laço social, os laços sociais são estruturados pela linguagem e são denominados discursos, é justamente os discursos que fazem laço social (COELHO, 2006).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade capitalista, o sujeito em situação de rua é isolado e invisibilizado. Sabe-se que essa exclusão ocorre a partir de diversos fatores socioculturais e históricos. As pessoas nessa posição vulnerável acabam por serem estigmatizadas, formando-se sob representações sociais negativas e impactando nas suas identidades pessoais e coletivas. Dessa forma, a escrita tem como proposta um espaço de reflexão acerca dos sujeitos em situação de rua, considerando alguns processos psicológicos relativos ao processo social, tomado como sintoma social.

Inicialmente é proposto um olhar para o comprometimento dos laços sociais. As diversas rupturas sociais conduzem o sujeito para uma situação de vulnerabilidade na rua, e esse lugar acaba por colocar esse indivíduo num estado de dependência para atender suas necessidades mais básicas.

O psicólogo surge sob diversas formas de atuação, sempre buscando novas possibilidades de construção da identidade do sujeito em situação de rua. A escuta e a viabilidade da narrativa dos próprios sujeitos em vulnerabilidade, proporcionam um lugar de acolhimento e pertencimento na sociedade.

Logo, Freud (1919, apud BROIDE, 2019) propõe espaços de escuta que não se restringem aos consultórios, assim, a escuta psicanalítica poderá ocorrer também na rua. Dessa forma, é importante trazer algumas concepções acerca de alguns dispositivos clínicos: ambos possibilitam aos sujeitos a elaboração de sua própria subjetividade e reconhecimento do laço social ao qual está inserido, bem como um olhar para a realidade singular dos sujeitos. A escuta viabiliza a construção de novas possibilidades ao sujeito em situação de rua.

Entende-se que há, dentre estas citadas, inúmeras possibilidades de intervenções que permitam a reinserção do sujeito na sociedade e a (re)construção de laços sociais. À vista disso, a presente escrita possibilita futuras elaborações e aprofundamentos acerca da temática, caracterizando-se com relevância para a construção de uma sociedade equitativa.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. C. A. D. P; FARIAS, A. A. **Pessoas em Situação de Rua:** das Trajetórias de Exclusão Social aos Processos Emancipatórios de Formação de Consciência, Identidade e Sentimento de Pertença. Revista Colombiana de Psicología, Vol. 24 n.º 1. Janeiro/Junho 2015, pg. 129-143.

ALBERTI, S. **O discurso do capitalista e o mal estar na cultura.** Rio de Janeiro, março de 2000.

BATISTA, L. C. **Paradoxos do discurso capitalista:** um novo sujeito?. Doutorado interdisciplinar em ciências humanas - UFSC. Florianópolis, SC. 2017. <http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2017v14n2p39>

BROIDE, J. A clínica psicanalítica na cidade. In: BROIDE, E.; KATZ, I. (org.). **Psicanálise nos espaços públicos.** São Paulo: IP/USP, 2019. p. 48-65. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/Psicanalise_espacos_publicos.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

COELHO, C. M. **Psicanálise e laço social -** uma leitura do Seminário 17. Mental, v. IV, n. 6. Barbacena: jun. 2006, p. 107-121.

MATTOS, R. M; FERREIRA, R. F. **Quem vocês pensam que (elas) são?:** representações sobre as pessoas em situação de rua. Revista Psicologia & Sociedade. Vol. 16 (2): 47-58. mai-ago. 2004.

CAPÍTULO 3

OS DESAFIOS DA PSICOLOGIA NO ÂMBITO HOSPITALAR

Data de aceite: 01/02/2023

Eliana dos Santos Schefer

Psicologia, 6º período, Instituição de Ensino Superior Sant'Ana

Jessica Galvão

Psicologia, 6º período, Instituição de Ensino Superior Sant'Ana

Kauana Raissa Tozetto

Psicologia, 6º período, Instituição de Ensino Superior Sant'Ana

Taline Lenk

Docente do Curso de Psicologia
Faculdade Sant'Ana (IESSA)

XX jornada científica dos campos gerais

RESUMO: A Psicologia Hospitalar é o campo de entendimento e tratamento dos aspectos psicológicos em torno do adoecimento, em que seu objetivo é a subjetividade do paciente e ajudá-lo a fazer a travessia da experiência da sua doença, mas o trabalho da Psicologia no ambiente hospitalar traz muitos desafios ao profissional impedindo um atendimento humanizado. O presente estudo tem como objetivo abordar os desafios da atuação do psicólogo nessa

área apresentando definições de variados autores, por meio de pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica, onde se inclui resultado de uma pesquisa realizada com psicólogas hospitalares que relatam as dificuldades na área profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Hospitalar. Humanização. Escuta. Acolhimento. Doença.

A história da Psicologia Hospitalar começou em 1818, quando, no hospital McLean, em Massachussets, formou-se a primeira equipe multiprofissional que incluía o psicólogo, nesse mesmo hospital foi fundado em 1904, um laboratório de Psicologia onde foram desenvolvidas pesquisas pioneiras sobre a Psicologia Hospitalar (ISMAEL, 2005).

A atuação do psicólogo no hospital geral ocorreu após o término da Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos da América, quando foi identificada a necessidade da assistência psicológica para os militares, que apresentavam reações psíquicas no período de hospitalização, como distúrbios de senso

percepção, alterações de humor e agitação psicomotora (PATE E KOHUT, 2003).

No Brasil, a Psicologia Hospitalar surgiu na década de 1970, no estado de São Paulo, quando foi solicitado para uma demanda do setor de ortopedia com o intuito de investigar o paciente como um ser biopsicossocial, visando modificar as concepções do modelo biomédico.

Nesse contexto, o objetivo principal do psicólogo é trabalhar com o processo de saúde/doença, visando proporcionar apoio psicológico através do acolhimento, compreensão com o paciente, família e a equipe. A partir do quesito atuação do psicólogo no hospital, encontra-se desafios na dinâmica hospitalar como: rotina intensa, procedimentos práticos (visita multidisciplinar aos leitos dos pacientes, registro em prontuários privativos e da equipe), aspectos importantes da atividade profissional do psicólogo e que influenciam na sua função (SILVA, 2017).

Com a grande demanda de pacientes que necessitam do atendimento psicológico e com a quantidade insuficiente desses profissionais para fazê-lo, o acompanhamento adequado torna-se um desafio para os profissionais. Muitos profissionais têm encontrado dificuldade na hora de realizar seu trabalho, principalmente para aqueles que trabalham em hospitais particulares, onde precisam estar constantemente comprovando a eficácia do seu trabalho para justificar sua contratação. Em nossa sociedade a morte ainda é um assunto evitado no qual as pessoas, para não lidar com a dor do luto, não elaboram essa perda, para os profissionais da área da saúde esse assunto também é evitado e gera muita ansiedade e estresse, pois o que se aprende na faculdade é que a sua função é salvar vidas e a perda de um paciente vai de encontro com tudo àquilo que ele aprendeu ser sua principal função, podendo assim caracterizar como um fracasso profissional (SILVA 2017).

Segundo Camon (2010), o psicólogo no contexto hospitalar, depara-se de forma aviltante com um dos direitos que estão sendo negados à maioria da população, a saúde. A precariedade da saúde da população é, sem dúvida, um agravante que irá provocar posicionamentos contraditórios e irá exigir do psicólogo uma revisão de seus valores acadêmicos, pessoais e até mesmo sociopolíticos. O psicólogo está inserido nesse contexto da saúde de forma tão emaranhada quanto outros profissionais atuantes e, muitas vezes, sem uma real consciência dessa realidade.

O psicólogo percebe que os ensinamentos e leituras teóricas de sua prática acadêmica não serão suficientes para embasar sua atuação. E aprende que terá de aprender aprendendo como os pacientes, sua dor, angústia e realidade. O paciente, de modo peculiar, ensina ao psicólogo sobre a doença e sobre como lidar com a própria dor diante do sofrimento.

OBJETIVOS

Pesquisar sobre a Psicologia Hospitalar e as dificuldades enfrentadas por

profissionais da área.

METODOLOGIA

Este estudo se classifica como qualitativo, exploratório e bibliográfico, e as fontes consultadas foram artigos científicos, revistas, sites e livros.

RESULTADOS/RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

De acordo com uma pesquisa qualitativa realizada por acadêmicos da Universidade Federal da Bahia no ano de 2017, em que três psicólogas hospitalares foram entrevistadas, há grandes desafios no ambiente hospitalar, que serão descritos a seguir (SILVA, 2017).

A primeira é em relação às reuniões semanais, em que é necessário que toda a equipe multidisciplinar participe, para que cada profissional possa relatar seu ponto de vista de como cada paciente reage ao seu procedimento.

Percebe-se também, a necessidade de ações voltadas para a equipe interdisciplinar, para que busquem identificar problemas emocionais no paciente, como ansiedade, tristeza, depressão e outros.

A questão da hierarquia também influencia nos desafios do psicólogo, em que necessita de um manejo para lidar com as diferenças de cada profissional, para que se torne um trabalho humanizado.

Quando um paciente possui uma tristeza extrema e não colabora com o tratamento, ocorre um isolamento do psicólogo nessas situações, dificultando ainda mais o desempenho do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos descritos neste estudo mostram que o trabalho no hospital exige do profissional uma visão ampla do sujeito a ser atendido, é necessário olhar aos processos saúde-doença, não a partir do modelo biomédico, mas ampliar para uma perspectiva maior, levando em conta os aspectos sociais, econômicos, culturais, espirituais, emocionais e éticos.

A função do psicólogo é oferecer escuta diferenciada para os aspectos da subjetividade dos sujeitos e, para isso, é imprescindível estar formado para escutar. No hospital, as solicitações são muitas, por vezes da família, por vezes o paciente ou da instituição, o profissional de Psicologia só vai conseguir diferenciar as solicitações das verdadeiras demandas, e também manejá-las, a partir da formação e habilidade para escutar.

Existem os desafios que envolvem o atendimento ao paciente, à família e à equipe,

bem como a construção do Psicólogo Hospitalar, a entrada do mesmo no hospital não significa inserção, a Psicologia não possui o mesmo lugar que a Medicina, esse lugar precisa ser construído diariamente, através da postura, da prática e da formação teórica, técnica e pessoal.

Trabalhar no hospital é trabalhar em equipe e isso requer aprendizado, é necessário aprender a trabalhar em rede, porém isso exige habilidade de escuta e comunicação, tanto na rede interna quanto na externa da instituição, as pontes são necessárias para a circulação do psíquico em um ambiente tão permeado pelo saber da Medicina.

REFERÊNCIAS

CAMON, Valdemar Augusto Angerami-. O Psicólogo no Hospital. In: CAMON, Valdemar Augusto Angerami -; TRUCHARTE, Fernanda Alves Rodrigues; KNIJNIK, Rosa Berger; SEBASTIANI, Ricardo Werner. **Psicologia Hospitalar: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010. Cap. 1. p. 7-10.

SILVA, Carla Souza Ramos da; ALMEIDA, Mariana Lisbôa; BRITO, Soraia Silva; MOSCON, Daniela Campos Bahia. Os Desafios que os Psicólogos Hospitalares Encontram ao Longo de Sua Atuação. **XVI Sepa:** Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, Salvador, v. 16, n. 1, p. 356-369, 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/4960/0>. Acesso em: 10 set. 2022.

LIMA, Rosângela Ferreira de; MELO, Mônica; ALBUQUERQUE, Eliane Nobrega. **A Função do Psicólogo no Contexto Hospitalar.** 2019. 27 f. Monografia (Especialização) - Curso de Psicologia, Faculdade Pernambucana de Saúde-Fps, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.fps.edu.br/bitstream/4861/663/1/A%20fun%C3%A7%C3%A3o%20do%20psic%C3%B3logo%20no%20contexto%20hospitalar.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

ALMEIDA, Raquel Ayres de. **Histórico da Psicologia Hospitalar.** 2010. Disponível em: <https://psicoterapiaepsicologia.webnode.com.br/products/historico-da-psicologia-hospitalar/>. Acesso em: 10 set. 2022.

AZEVEDO, Adriano Valério dos Santos; CREPALDI, Maria Aparecida. A Psicologia no hospital geral:: aspectos históricos, conceituais e práticos. **Scielo Brasil**, Campinas, v. 04, n. 33, p. 573-583, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/JHxxwcXNsqNk3f3pfssyyhFP/>. Acesso em: 10 set. 2022.

SIMONETTI, Alfredo. Introdução. In: SIMONETTI, Alfredo. **Manual de Psicologia Hospitalar:** o mapa da doença. 7. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. Cap. 1, p. 29.

PARANÁ, Conselho Regional de Psicologia do. **Psicologia Hospitalar:** considerações sobre assistência, ensino, pesquisa e gestão. Considerações sobre assistência, ensino, pesquisa e gestão. 2016. Organizado por Psic. Bruno Jardini Mäder. Disponível em: https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/AF_CRP_Caderno_Hospitalar_pdf.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

CAPÍTULO 4

APLICAÇÃO DO TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA DE ESTÁGIO ORGANIZACIONAL

Data de aceite: 01/02/2023

Elisangela Pereira de Oliveira

Graduanda do curso de Psicologia

Mônica Queiroz de Oliveira

Professora / supervisora do estágio

RESUMO: O objetivo deste relato é debater sobre o treinamento e desenvolvimento de líderes realizados no estágio curricular obrigatório do curso de Psicologia - ênfase organizacional. O trabalho foi desenvolvido com um grupo de líderes e futuros líderes de uma empresa de transporte coletivo, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. O estágio contou com encontros semanais com duração de duas horas cada, em que foram utilizadas dinâmicas de grupo, oficinas e ferramentas de acordo com os temas geradores, definidos no projeto. Foram abordados assuntos que abrangessem reflexões sobre o papel da liderança, autoconhecimento, perfil comportamental e desenvolvimento de competências. Diante das discussões realizadas nos encontros das supervisões na faculdade e referencial teórico, foi possível observar a evolução dos participantes ao longo dos encontros, levando-os a identificar seus perfis, assim como pontos fortes e as necessidades de

melhoria. Cada participante estabeleceu um plano de ação com objetivos, metas e prazos para desenvolvimento das competências desejadas. Foi possível observar que, por meio do treinamento e desenvolvimento, os participantes do grupo apresentaram um importante crescimento em relação às habilidades e competências necessárias para liderança. Entretanto, é importante ressaltar que só o aprimoramento dessas competências não é o suficiente: em um mundo cada vez mais tecnológico e competitivo, percebe-se a necessidade de inovação e a busca constante de conhecimento para o sucesso profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Treinamento e Desenvolvimento; Competências; Prática de Estágio; Psicologia Organizacional.

APPLICATION OF TRAINING AND DEVELOPMENT IN THE PRACTICE OF ORGANIZATIONAL INTERNSHIP

ABSTRACT: The purpose of this report is to discuss the training and development of leaders carried compulsory curriculum of the Psychology course out in the organizational emphasis stage. The work was developed with a group of leaders and future leaders of a public transport company, located in the

metropolitan region of Belo Horizonte. The internship had weekly meetings lasting two hours each, in which group dynamics, workshops and tools were used according to the generating themes defined in the project. Subjects were addressed that included reflections on the role of leadership, self-knowledge, behavioral profile and development of skills. In view of the discussions held at the meetings, the supervisions at the faculty and the theoretical framework, it was possible to observe the evolution of the participants throughout the meetings, leading them to identify their profiles, as well as strengths and needs for improvement. Each participant established an action plan with objectives, targets and deadlines for developing the desired skills. It was possible to observe that, through training and development, the participants of the group showed an important growth in relation to the skills and competences necessary for leadership. However, it is important to point out that just improving these skills is not enough: in an increasingly technological and competitive world, there is a need for innovation and the constant search for knowledge for professional success.

KEYWORDS: Training and development; Skills; Internship Practice; Organizational psychology.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma prática de estágio curricular obrigatório, do curso de Psicologia da Faculdade Pitágoras de Betim, realizado numa empresa de transporte público, na mesma cidade. Foi estruturado um Programa de Treinamento e Desenvolvimento para líderes e potenciais líderes da empresa.

De acordo com Chiavenato (2014), os processos de desenvolvimento envolvem três divisões que são: treinamento, desenvolvimento de pessoas e desenvolvimento organizacional.

Neste trabalho vamos discorrer sobre os dois primeiros processos, a diferença entre eles, tipos de programas de treinamentos, as fases do treinamento, níveis de resultados na avaliação do treinamento e, no final, vamos contextualizá-lo com a prática do campo de estágio.

O desenvolvimento pode ser dividido em dois momentos, o pessoal e o organizacional. No primeiro momento o treinamento está presente e ambos dependem do nível de aprendizagem e comprometimento individual. O segundo momento é o desenvolvimento organizacional, mais complexo e que não depende somente do profissional, mas de como a organização aprende e se desenvolve através de mudanças e inovações.

Alguns especialistas na área de RH viam o treinamento como uma forma de padronização. Recentemente, o termo *treinamento* ganhou um novo conceito, é visto como um meio para melhorar o desempenho do funcionário no cargo que ele ocupa, oferecendo recursos mais efetivos, alavancando suas entregas.

De acordo com Bohlander e Snell (2015) o treinamento é um processo composto por quatro fases sequenciais (Diagnóstico das necessidades, planejamento do programa, execução do programa e avaliação do treinamento), distintas e interdependentes. Os

resultados de um treinamento servirão de feedback para diagnosticar novas necessidades de aquisição de competências e consequentemente as demandas para novos programas de treinamento.

Os treinamentos podem ser considerados como a mina de ouro dentro da empresa, são fontes lucrativas se realizados de forma eficaz. De acordo com Chiavenato (2014), o treinamento é considerado como uma ferramenta para desenvolver competências e tornar o funcionário mais produtivo, criativo e com um perfil inovador. Dessa maneira, ele contribui muito mais com a organização.

Um treinamento provoca efeitos em larga escala, daí a importância do investimento nessa prática bem como na forma correta de identificar suas necessidades e administrá-los na empresa. Sendo eficazes ou não, suas consequências serão percebidas em toda a extensão da organização.

TREINAMENTO X DESENVOLVIMENTO E TIPOS DE TREINAMENTOS

Chiavenato (2014) diferencia o treinamento e o desenvolvimento de pessoas; os dois compõem o processo de aprendizagem. O treinamento é orientado para o presente, seu foco está no cargo atual, buscando melhorar as habilidades e competências pertinentes ao desempenho imediato do cargo exercido. Já o desenvolvimento de pessoas tem o foco em cargos que poderão ser ocupados futuramente dentro da organização. Para tal, é necessário desenvolver novas habilidades e competências.

Vilas Boas e Andrade (2009) e Milkovich e Boudreau (2000) enfatizam o aspecto de longo prazo do processo de desenvolvimento dos funcionários, deixando claro que a finalidade é prepará-los para enfrentar os desafios futuros da empresa em posições mais altas na sua hierarquia.

De acordo com Gramigna (2007, p.1), “O desenvolvimento pode ser caracterizado como qualquer mudança para melhor, por menos que seja detonada por uma força interna ou externa à pessoa, ou seja, a passagem de uma situação A para uma situação B”.

Chiavenato (2014) observou que existem vários tipos de programas de treinamentos, mas que a maioria está centralizada em transmitir informações aos colaboradores sobre a organização, políticas e diretrizes, regras e procedimentos, missão e visão organizacional, seus produtos/serviços e clientes. Outros estão concentrados em desenvolver habilidades das pessoas para a execução do seu trabalho. E outros visam a desenvolver competências individuais que caminham junto com os objetivos da organização.

AS QUATRO ETAPAS DO PROCESSO DE TREINAMENTO

De acordo com Chiavenato (2014), o treinamento é um processo cíclico e contínuo, composto de quatro etapas: Diagnóstico, Desenho, Implementação e Avaliação. O diagnóstico consiste em fazer um levantamento das necessidades de um treinamento, o

qual pode ser feito através da pesquisa de clima. A segunda etapa do processo é o desenho do projeto ou do programa de treinamento. Diz respeito ao planejamento das ações de treinamento e deve ter um objetivo específico e definido para atender às necessidades diagnosticadas e garantir o sucesso, bem como deve estar alinhado com os objetivos organizacionais. Sendo assim, programar o treinamento significa definir os sete ingredientes básicos, a fim de atingir objetivos. Quem deve ser treinado; como treinar; em que treinar; por quem; onde treinar; quando treinar e para que treinar.

A terceira etapa, segundo Chiavenato (2014), é a mais importante do processo. Essa fase implica na condução, na implementação e na execução do programa de treinamento. Existem várias técnicas, incluindo também a tecnologia, para transmitir e desenvolver habilidades requeridas no programa de treinamento. Ele pode ser realizado de várias maneiras, como no trabalho, na classe, pelo telefone, pelo computador ou via satélite.

Chiavenato (2014) relata que essa etapa final de avaliação do programa de treinamento, verifica se o programa atingiu seu objetivo e confirma se realmente atendeu às necessidades da organização, das pessoas e dos clientes. Geralmente, os programas de treinamento requerem um investimento: os custos incluem materiais, tempo do instrutor, perdas de produção enquanto os participantes estão sendo treinados e não desempenhando suas funções. As principais medidas para avaliar o treinamento são: custo, qualidade, serviço, rapidez e resultados.

CONTEXTUALIZANDO A TEORIA COM A PRÁTICA DE ESTÁGIO

Correspondendo a primeira fase do treinamento, que consiste no levantamento de necessidades ou diagnóstico, recebemos da empresa, campo de estágio, a demanda para ministrar um Programa de Desenvolvimento de Líderes, para 13 colaboradores, cujo propósito foi preparar potenciais líderes e alavancar o desempenho dos líderes atuais visando a melhora do desempenho na função. O estágio contou com encontros semanais com duração de duas horas cada, totalizando uma carga horaria de 16 horas.

Cada participante estabeleceu um plano de ação com objetivos, metas e prazos para desenvolvimento das competências desejadas, durante e após o treinamento.

O desenho do projeto ou do programa de treinamento é a segunda etapa. Diante da demanda recebida pela empresa, estruturamos um projeto que teve como foco específico trabalhar o aprimoramento e o desenvolvimento das competências e habilidades dos profissionais da empresa, fortalecendo a performance do grupo para o efetivo exercício da função de liderança. A empresa escolheu os colaboradores de acordo com o perfil por ela selecionado - líderes que demonstravam potencial a ser desenvolvido para o futuro exercício da liderança na organização. O espaço disponibilizado foi escolhido pela organização, que nos cedeu uma sala de treinamento, facilitando, assim, os encontros semanais e a participação de todos os funcionários escolhidos. Os dias foram propostos

por nós, estagiárias, em comum acordo com a empresa. O treinamento foi realizado com base no desenho do projeto, tendo a supervisão da professora/ supervisora do estágio.

A implementação e execução do programa de treinamento constituem como a terceira etapa do processo. Iniciamos então os encontros com os participantes do treinamento, na própria empresa onde todos trabalhavam. Para a condução do treinamento, utilizamos várias técnicas como dinâmicas de grupo, oficinas, simulações, vídeos e outras ferramentas de acordo com os temas geradores definidos no projeto. O projeto foi estruturado para acontecer de forma vivencial e prática.

Para Failde (2007, p.56), “as dinâmicas de grupo provocam comportamentos e atitudes que revelam características que dificilmente podem ser observadas em técnicas individuais”.

Foram abordados assuntos que levassem os participantes a reflexões e conscientização em relação à liderança. Nos encontros os participantes foram provocados à livre expressão de suas ideias, conceitos e assimilação dos temas propostos.

Na etapa final: avaliação do programa de treinamento, percebemos a evolução dos participantes ao longo dos encontros onde refletiram sobre os perfis de liderança, identificando seus respectivos perfis comportamentais, bem como seus pontos fortes e as necessidades de melhoria.

Em relação ao custo do programa, no que concerne a materiais e tempo do instrutor, tendo em vista que o trabalho foi realizado por meio de estágio curricular obrigatório, com a parceria da Faculdade, não houve nenhum custo nesse sentido para empresa, a não ser a liberação dos participantes durante o horário de trabalho enquanto eram treinados. Acreditamos que o programa atendeu às necessidades para as quais foi desenhado, pois, de modo geral, percebemos que os participantes iniciaram o projeto com um nível de conhecimento e terminaram modificados, mostrando-se mais confiantes e organizados em relação ao exercício da liderança assim como a compreensão de seu papel. Através de tudo que foi falado, percebemos que o programa de Desenvolvimento de Líderes foi realizado com qualidade, rapidez e focado em resultados, atingindo os objetivos propostos.

Em relação aos cinco níveis de resultados na avaliação que impactam o treinamento: primeiro nível - a reação dos participantes, observamos que eles foram receptivos e se envolveram nas dinâmicas e exercícios propostos. O segundo, que avalia o treinamento quanto ao nível de aprendizagem, percebemos, através dos relatos, que os participantes adquiriram novos conhecimentos em relação à liderança e o autoconhecimento fortaleceu suas competências. Citamos como exemplo um participante que não tinha proatividade e, a partir do treinamento, conseguiu trabalhar tal competência. Quanto ao terceiro nível, que atinge o desempenho, foi possível observar, também por meio dos relatos, que foram adquiridas novas habilidades e atitudes, que mudaram os seus comportamentos.

Já em relação ao quarto nível, que trata da medição do impacto do treinamento nos resultados do negócio, percebemos que eles saíram dos encontros motivados e dispostos

a ter um comportamento diferente a respeito dos seus liderados e, por meio dessas atitudes, acreditamos na redução da rotatividade e na melhoria dos resultados da empresa. Em relação ao quinto nível da avaliação - o retorno do investimento, observamos que, de modo geral, a semente foi plantada e os potenciais líderes foram desenvolvidos para novos desafios na empresa. Para uma melhor avaliação sobre o retorno do investimento do treinamento, é importante ter a definição prévia de indicadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o treinamento e o desenvolvimento são importantes processos que visam a capacitar o colaborador para melhorar o seu desempenho no cargo ocupado na empresa assim como para cargos futuros. O desenvolvimento de competências e habilidades específicas, úteis para o sucesso do profissional e da organização, são trabalhados através desses processos. Sendo assim, é de extrema relevância a implementação de programas de treinamento e desenvolvimento nas organizações.

Como dissemos acima, através da prática desse estágio foi possível observar que, os participantes do projeto apresentaram uma evolução das habilidades e competências necessárias para liderança. Entretanto, é importante ressaltar que só o aprimoramento dessas competências não é o suficiente: em um mundo cada vez mais tecnológico e competitivo, percebe-se a necessidade de inovação e a busca constante de conhecimentos para o sucesso profissional e organizacional.

Avaliando nosso trabalho, gostaríamos de ressaltar que essa experiência contribuiu tanto para o avanço da teoria quanto da prática do trabalho com grupos e implementação de treinamentos nas empresas, como atuação da área de Recursos Humanos e da Psicologia Organizacional. Como estagiárias, tivemos a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos e sua aplicação, aprimorando nossa visão sobre o papel do Psicólogo no contexto das organizações bem como sobre a importância da área de treinamento e desenvolvimento para as empresas.

REFERÊNCIAS

Bohlander, George W.; Snell, Scott A. **Administração de Recursos Humanos** - 16^a Ed. 2015

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Empresas.** 4.ed. -- Barueri, SP: Manole, 2014. Cap.12.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Jogos de empresa e técnicas vivenciadas.** 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FAILDE, Izabel. **Manual do facilitador para dinâmicas de grupo.** Páginas Editora, 2007.

MILKOVICH, George & BOUDREAU, John W. Administração de Recursos Humanos. Tradução: Reynaldo G. Marcondes. São Paulo: Atlas, 2000.

VILAS BOAS, Ana Alice & ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. Gestão Estratégica de Pessoas. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2009.

CAPÍTULO 5

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ENVELHECIMENTO E ASPECTOS EMOCIONAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Data de submissão: 08/11/2022

Data de aceite: 01/02/2023

Larissa Maiara Fernandes de Moraes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/9846498829827996>

Darleane Marques dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/1307736501081541>

Bárbara de Oliveira Santaroni Cortat

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/2021287677367811>

Roberta Machado Alves

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/3459483285003943>

RESUMO: A Deficiência Intelectual é um quadro caracterizado pelo comprometimento da capacidade cognitiva que está relacionado com repercussões para a adaptação, funcionalidade e autonomia do sujeito acometido. O

processo de envelhecimento nesse público ocorre de forma precoce quando comparada à parcela populacional que não apresenta esta condição de saúde, tendo seu início por volta dos 40 anos de vida. Assim como na maioria da população, o percurso da senescênciá nesses casos é atravessado por uma multiplicidade de fatores de caráter biológico, social, cultural e emocional, possuindo ainda especificidades características do próprio quadro. Idosos com deficiência intelectual se apresentam como um público em maior vulnerabilidade para experiências de solidão e desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais, além de terem um maior comprometimento da funcionalidade e necessidade de suporte quando comparados às pessoas que não apresentam este diagnóstico. Dessa forma, este trabalho teve por objetivo a realização de uma revisão de literatura a respeito dos aspectos emocionais envolvidos no processo de envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual, buscando compreender quais temáticas estão relacionadas com a experiência emocional desse público, nesta fase da vida. Para isso, foram realizadas buscas nas bases de dados “PUBMED” e “Google

Scholar", utilizando os descritores "Deficiência Intelectual", "Envelhecimento" e "Emocional" e filtrando artigos entre os anos de 2014 a 2022. Os resultados mostraram que o processo de senescência do idoso com deficiência intelectual é atravessado por tópicos que envolvem relações interpessoais, apoio e participação social, impacto dos eventos de vida sobre a saúde mental nesse público, presença de transtornos mentais e psicopatológicos e estigmatização dos idosos com deficiência intelectual, ressaltando o atravessamento da solidão e a diferença de gênero na experiência do processo de envelhecer nesse público específico.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual, Envelhecimento, Senescência, Aspectos Emocionais.

INTELLECTUAL DISABILITY, AGING AND EMOTIONAL ASPECTS: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: Intellectual Disability is a condition characterized by the impairment of cognitive capacity that is related to repercussions for the adaptation, functionality and autonomy of the affected subject. The aging process in this population occurs early when compared to the population that does not have this health condition, starting around 40 years of age. As in the majority of the population, the path of senescence in these cases is crossed by a multiplicity of factors of a biological, social, cultural and emotional nature, which also have specific characteristics of the condition itself. Elderly people with intellectual disabilities are more vulnerable to experiences of loneliness and development of emotional and behavioral problems, in addition to having a greater impairment of functionality and need for support when compared to people who do not have this diagnosis. Thus, this work aimed to carry out a literature review about the emotional aspects involved in the aging process of people with intellectual disabilities, seeking to understand which themes are related to the emotional experience of this public, at this stage of life. For this, searches were carried out in the "PUBMED" and "Google Scholar" databases, using the descriptors "Intellectual Disability", "Aging" and "Emotional" and among articles written between the years 2014 to 2022. The results showed that the senescence process of the elderly with intellectual disabilities is crossed by topics that involve interpersonal relationships, support and social participation, impact of life events on mental health in this public, presence of mental and psychopathological disorders and stigmatization of elderly people with intellectual disability, emphasizing the crossing of loneliness and the gender difference in the experience of the aging process in this specific public.

KEYWORDS: Intellectual Disability, Aging, Senescence, Emotional Aspects.

1 | INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual (DI) é uma condição de saúde que tem por característica a capacidade cognitiva não correspondente à idade cronológica do indivíduo, podendo ser percebida ao longo de todo desenvolvimento, desde o período pré-escolar até alcançar a idade de 18 anos, de forma que são detectados reflexos na funcionalidade, autonomia, funcionamento intelectual e adaptativo do sujeito, resolução de tarefas e habilidades sociais (LEITE, 2022) o qual demonstra necessidade de suporte e adaptações ambientais para

realização de suas atividades de vida diária (OLIVEIRA, 2013).

Atualmente, pessoas com esta condição de saúde têm alcançado o período do desenvolvimento denominado como velhice normativa, em razão dos avanços nos cuidados com a saúde e do observado aumento na expectativa de vida da população brasileira (DAVID; DUVDEVANI; DORON, 2015). Apesar disso, os sinais relacionados ao processo biológico do envelhecimento em pessoas com deficiência intelectual tendem a aparecer mais precocemente quando comparado com a população geral, podendo ter seu início por volta dos 40 anos de idade (CARMELI; BARCHAD; ZEIGER; CARMELI, 2001).

O envelhecimento é um processo biológico dinâmico atravessado por uma multidimensionalidade (GIRARDI; PORTELLA; COLUSSI, 2012), nesse sentido são percebidas algumas características específicas relacionadas ao processo de senescênciia em pessoas com DI. Além de experimentarem as mesmas mudanças físicas, mentais e sociais que a população geral, comprehende-se que esse público está mais suscetível à ocorrência de problemas comportamentais, emocionais, psiquiátricos (DYKENS, 2007; BEN-NOON et al., 2008) e psicopatológicos neste período da vida (BEN-NOON et al., 2008).

Também é possível observar um recorte de gênero na experiência de velhice em pessoas com DI. O público feminino com esta deficiência apresentam maior expectativa de vida com relação aos homens acometidos (DEW; LLEWELLYN; GORMAN, 2006), vivenciando esse período por mais tempo e estando mais prolongadamente em contato com as dificuldades relacionadas à maior prevalência de doenças, depressão e pior situação financeira (DAVID; DUVDEVANI; DORON, 2015).

Dante desse contexto, o aumento da expectativa de vida desta população demanda atenção aos cuidados em saúde com este público nesta fase da vida. Neste sentido, o presente artigo teve como finalidade a investigação bibliográfica a respeito do que se conhece sobre o processo de envelhecimento em pessoas com deficiência intelectual, com foco nos aspectos emocionais, sabendo da importância da produção de conhecimento a respeito do tema para que sejam viabilizados processos de adaptação e melhoria na assistência em saúde à idosos com Deficiência Intelectual. Para tanto, foi utilizado como referencial teórico o olhar da Neuropsicologia Histórico-Cultural, lançando a compreensão sobre a influência da cultura no desenvolvimento dos indivíduos.

Dessa forma, foi realizada uma revisão de literatura cujos resultados demonstraram que existe uma multiplicidade de fatores associados à experiência de envelhecimento em pessoas com DI. Sendo esse processo atravessado por tópicos que tangem às relações interpessoais, apoio e a participação social, o impacto dos eventos de vida sobre a saúde mental nesse público, a presença de transtornos mentais e psicopatológicos, e da estigmatização dos idosos com deficiência intelectual, ressaltando o atravessamento da solidão e a diferença de gênero na experiência do processo de envelhecer nesse público específico.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho foi elaborado seguindo a estrutura metodológica de uma revisão narrativa de literatura. Desta maneira, para realização da busca bibliográfica foram acessadas as bases de dados “PUBMED” e “Google Scholar”, utilizando os descritores “Deficiência Intelectual”, “Envelhecimento” e “Emocional”, filtrando artigos entre os anos de 2014 a 2022 e abrangendo as buscas para os idiomas Português, Inglês e Espanhol.

Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos dos artigos encontrados e selecionados os que mais estavam relacionados com o objetivo deste trabalho. Assim sendo, foram excluídos artigos que tratavam da Deficiência Intelectual na idade adulta e na infância, além dos artigos que abrangiam a DI de forma secundária, comórbida com outras condições de saúde, a citar Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Desse modo, foram incluídos artigos que tratavam a DI em primeiro plano, associando o envelhecimento a aspectos emocionais e a multidimensionalidade do processo de senescência.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados apresentados na literatura, foi observado que idosos com Deficiência Intelectual tendem a apresentar maiores quadros de adoecimento mental proporcionalmente ao avançar da idade. Essa parcela da população está associada a maior probabilidade de manifestarem diversas psicopatologias (BEN-NOON et al., 2008). Entre os transtornos psicopatológicos mais frequentes podem ser citados transtornos afetivos e de ansiedade, além de que, quando comparados com a população em geral, idosos com DI estão relacionados a maior prevalência de depressão (TASSÉ et al., 2016).

Diversos fatores exercem influência sobre os aspectos emocionais ligados ao envelhecimento de pessoas com DI. De acordo com os dados bibliográficos, este público apresenta maior fragilidade nos seus mecanismos de enfrentamento à situações adversas, além de possuírem reduzidas redes de apoio social. Também é importante considerar que adoecimentos orgânicos relacionados ao envelhecer, tais como o parkinson e alzheimer, podem desencadear distúrbios psicopatológicos (DAVID; DUVDEVANI; DORON, 2015).

Ademais, a senescência é um processo permeado por desafios e pessoas com DI frequentemente são submetidas a menores níveis de instrução, possuindo, também, dificuldades na sua autonomia, havendo então uma necessidade de suporte que tende a aumentar com a idade, fato este que também traz reflexos para a saúde mental dessas pessoas (DAVID; DUVDEVANI; DORON, 2015). Uma das dificuldades vivenciadas neste período é a perda por falecimento de um ente querido, o que significa não somente o enfrentamento de um processo emocional de dor, mas também a perda do seu possível principal cuidador (DAVID; DUVDEVANI; DORON, 2015).

Estudos que consideram a influência das experiências negativas de vida na saúde

mental estão sendo realizados em pessoas com Deficiência Intelectual. Estes estudos partem do princípio de que estas pessoas experiem diferentes eventos de vida que são atravessados pelo acúmulo de condições físicas de saúde, declínio cognitivo, menor autonomia e maior dependência relativos a esta condição de saúde. Sendo possível que, por estes apontamentos, indivíduos com DI estejam sujeitos a mais eventos negativos ao longo da vida quando comparados à população geral, tendo como reflexos dessas experiências, consequências psicológicas e comportamentais (BOND et al., 2019).

No estudo realizado por Bond et al. (2019) alguns grupos de idosos com DI são identificados como mais frequentemente expostos a eventos negativos de vida, dentre eles estão os que residem em ambientes institucionais e os que possuem algum diagnóstico psiquiátrico ou sintomatologia relacionada ao adoecimento mental. São citados ainda eventos de vida relativos a esta fase, sendo a perda ou adoecimento de um ente querido, amigo ou parente, mudanças na equipe de cuidadores, doença ou lesão grave, novos moradores na residência e mudança na frequência de visitas.

Um outro aspecto envolvido com a dimensão emocional em idosos com DI é o advento da solidão. Existem indicativos de que pessoas com DI estão mais sujeitas à experiência de solidão do que a população geral (STANCLIFFE; WILSON; BIGBY; BALANDIN; CRAIG, 2014). Estima-se que isso ocorre devido às limitações inerentes a esta condição de saúde, associadas à dependência de cuidados e às expectativas negativas que a sociedade possui com relação a este grupo, sendo marcadas pela estigmatização social e isolamento que reflete nas limitações das possibilidades de escolhas de vida social, como por exemplo, trabalho e relacionamentos (GILMORE; CUSKELLY, 2014).

A experiência de solidão também pode ser influenciada pela necessidade de suporte para manutenção da funcionalidade, uma vez que a quantidade de apoio demandada é preditora do sentimento de solidão (MCVILLY et al., 2006). Esta necessidade de apoio é compartilhada por pessoas com DI que beneficiam-se de suporte para realização de atividades diárias como pegar transporte público, o que traz reflexos para as possibilidades de desenvolver relacionamentos (BANE et al., 2012). As limitações funcionais foram identificadas como o principal fator predisponente para solidão em idosos com DI (MCVILLY et al., 2006).

O sentimento de solidão pode ainda ser mais frequentemente experienciado nas mulheres com DI (MCCAUSLAND; MCCALLION; CLEARY; MCCARRON, 2016). O contexto cultural pressupõe algumas atividades relativas ao gênero feminino, as quais permanecem inalcançáveis para idosas com DI. A grande maioria não possui filhos e permanecem solteiras, o que reflete na ausência de apoio nesta fase da vida. Além disso, não exercem o papel culturalmente definido de cuidadora da família ou dos pais, na velhice (DAVID; DUVDEVANI; DORON, 2015). Ressalta-se, também, que idosas com DI não relatam a presença de amigos em suas vidas (WALSH et al., 2000).

A senescência é um processo que vem acompanhado das percepções do imaginário

social e cultural, transparecidas muitas vezes na forma de estereótipos. No caso da deficiência intelectual, ocorre uma sobreposição de estereótipos, somando a senilidade, muitas vezes associada a improdutividade e incapacidade, à deficiência, (PLETSCH, 2006) numa dupla exposição que leva a ao preconceito, discriminação e invisibilidade social (Portella et al., 2015) danosos a saúde mental da pessoa idosa com DI. Sendo, também, a estigmatização um dos fatores predisponentes da solidão nesta fase da vida (GILMORE; CUSKELLY, 2014).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento da expectativa de vida em pessoas com deficiência intelectual, levando-as a experienciar a velhice normativa (DAVID; DUVDEVANI; DORON, 2015), nos coloca sob uma posição reflexiva a respeito de como atender as demandas em saúde mental desta parcela da população, uma vez que não necessariamente o aumento na qualidade de vida está acompanhando o aumento no avanço da idade (RAMOS; MOSCARDI, 2004). Este novo panorama exige uma movimentação rumo a adaptação de recursos e estruturas em saúde para atender adequadamente às necessidades apresentadas por este público (PORTELLA, 2015).

Faz-se, então, necessário compreender quais aspectos podem influenciar negativamente a experiência emocional de idosos com DI, para que os profissionais da saúde envolvidos nos cuidados com esse grupo específico possam ser capacitados a preveni-los ou cuidá-los. Por exemplo, sabe-se que eventos negativos de vida repercutem na saúde mental desses idosos, nesse sentido, evitar situações adversas tais como a troca de funcionários nos serviços, pode ser um caminho de cuidado com a saúde do idoso com DI. Nos casos onde tais eventos não possam ser evitados, como o falecimento de um ente querido, os profissionais devem ser instruídos a manterem uma postura de compaixão e eficácia (BOND et al., 2019).

O apoio social apresenta-se como um fator importante na saúde mental da pessoa idosa com DI, uma vez que está associado com o sentimento de solidão (MCVILLY et al., 2006), tendo ainda relação com auxílio para manutenção da autonomia e funcionalidade, proporcionando um envelhecimento mais bem sucedido (OLIVEIRA, 2013) e com uma melhor saúde física e mental (PINAZO, 2006). Na ausência de apoio, às dificuldades de adaptação características desta condição de saúde prejudicam a funcionalidade (LEITE, 2022). Nesse sentido, entende-se a importância conjunta do apoio advindo do ambiente familiar juntamente com outras formas de apoio social (DAVID; DUVDEVANI; DORON, 2015).

AGRADECIMENTOS

Gostaria de direcionar meus agradecimentos aos autores envolvidos na elaboração desta obra, ao mesmo tempo em que aproveito para enaltecer esta equipe, cujos esforços levaram a entrega deste trabalho que tem como temática o público com deficiência intelectual, o qual se intersecciona com nossas atividades acadêmicas e profissionais e faz parte da nossa gama de experiências que nos lideram rumo a este caminho de formação continuada, compromissada com a busca e produção de conhecimento relevante.

REFERÊNCIAS

- BANE, G., DEELY, M., DONOHOE, B., DOOHER, M., FLAHERTY, J., IRIARTE, E. G., ... WOLFE, M. (2012). Relationships of people with learning disabilities in Ireland. **British Journal of Learning Disabilities**, 40(2), 109–122. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00741.x>
- BOND, L. et al. The association of life events and mental ill health in older adults with intellectual disability: results of the wave 3 intellectual disability supplement to the Irish longitudinal study on ageing. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 63, n. 5, p. 454-465, 2019.
- CARMELI, E., BARCHAD, S., ZEIGER, Z., & CARMELI, V. (2001). Clinical characteristics of aging adults with mental retardation. **Israeli Journal of Gerontology**, 28(1), 45–54. [Hebrew].
- DAVID, N.; DUVDEVANI, I.; DORON, I. Older women with intellectual disability and the meaning of aging. **Journal of Women & Aging**, v. 27, n. 3, p. 216-236, 2015.
- DEW, A., LLEWELLYN, G., & GORMAN, J. (2006). "Having the time of my life": An exploratory study of women with intellectual disability growing older. **Health Care for Women International**, 27, 908–929. doi:10.1080/07399330600880541
- DYKENS E. M. (2007) Psychiatric and behavioural disorders in persons with Down syndrome. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews**, 13, 272–8.
- GILMORE, L., & CUSKELLY, M. (2014). Vulnerability to loneliness in people with intellectual disability: An explanatory model. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, 11(3), 192–199. <https://doi.org/10.1111/jppi.12089>
- GIRARDI, M.; PORTELLA, M. R.; COLUSSI, E. L. O envelhecimento em deficientes intelectuais. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, 2012.
- LEITE, M. M. F. A Deficiência Intelectual: História E Estigmatização Imposta As Pessoas Ao Longo Dos Tempos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 8(1), 748-760, 2022.
- MCCAUSLAND, D., MCCALLION, P., CLEARY, E., & MCCARRON, M. (2016). Social connections for older people with intellectual disability in Ireland: Results from wave one of IDS-TILDA. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, 29(1), 71–82.
- MCVILLY, K. R., STANCLIFFE, R. J., PARMENTER, T. R., & BURTON-SMITH, R. M. (2006). 'I Get by with a Little Help from my Friends': Adults with Intellectual Disability Discuss Loneliness1. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, 19(2), 191–203. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00261.x>

OLIVEIRA, A. F. Deficiência intelectual e envelhecimento: um desafio contemporâneo. **Apaé Ciência**, v. 1, n. 1, 2013.

PINAZO, S. Relaciones sociales. In: TRIADÓ, C.; VILLAR, F. (Coord.). **Psicología de la vejez**. Madrid: Alianza, 2006. p. 253-282.

PLETSCH, M.D. (2006). O envelhecimento das pessoas com deficiência mental: um novo desafio. **Anais, 10º Congresso Estadual das APAES de Minas Gerais e 3º Fórum de Autodefensores – Acessibilidade e inclusão: convivência universal**. Recuperado em 12 julho, 2014, de: http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/defic_envelhec.pdf.

PORTELLA, M. R. et al. A pessoa deficiente intelectual e o envelhecimento: da percepção do fenômeno à realidade cotidiana. **Revista Kairós-Gerontologia**, v. 18, n. 2, p. 401-420, 2015.

STANCLIFFE, R. J., WILSON, N. J., BIGBY, C., BALANDIN, S., & CRAIG, D. (2014). Responsiveness to self-report questions about loneliness: A comparison of mainstream and intellectual disability-specific instruments. **Journal of Intellectual Disability Research**, 58(5), 399–405.

TASSÉ M. J., NAVAS MACHO P., HAVERCAMP S. M., BENSON B. A., ALLAIN D. C., MANICKAM et al. (2016) Psychiatric conditions prevalent among adults with Down Syndrome. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, 13, 173–80

WALSH, P. N., HELLER, T., SCHUPF, N., & VAN SCHROJENSTEIN LANTMAN-DE VALK, H. (2000). Healthy aging—Adults with intellectual disabilities: Women's health and related issues. A report of the Aging Special Interest Research Group of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities. **Geneva, Switzerland: World Health Organization**. Retrieved from <http://www.uic.edu/orgs/rrtcamr/womenshealthreport.html>

WORMALD, A. D.; MCCALLION, P.; MCCARRON, M. The antecedents of loneliness in older people with an intellectual disability. **Research in developmental disabilities**, v. 85, p. 116-130, 2019.

CAPÍTULO 6

A LUDICIDADE ENQUANTO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Data de aceite: 01/02/2023

Raissa Alves Carvalho

Ezequiel Martins Ferreira

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um momento muito importante na vida das crianças, pois é a base na qual seus aprendizados e conhecimentos vão se construindo gradativamente por meio de trocas de experiências com outros indivíduos no meio em que estão inseridos. Antigamente, a educação das crianças era responsabilidade apenas das famílias e, no decorrer dos anos, esse cenário tem-se modificado, sofrendo mudanças principalmente pela inserção de leis como a *LDB* e referenciais como *BNCC* e *RCNEI* dentre outras, que nos mostram a primordial contribuição que a Educação Infantil tem para as crianças. Pode-se perceber que se tem um conjunto de fatores que fazem parte desse processo de aprendizado, como a família, a escola, os alunos e a comunidade.

Para abordar o tema ludicidade e sua importância na Educação Infantil, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica, para a qual foram selecionados obras de autores renomados, tais como Kishimoto (1993; 2002; 2008; 2011), Craidy e Kaercher (2001), Rau (2013), Huizinga (2000), Ferreira (2011). Também foram acessados documentos oficiais que garantem a importância e os benefícios que as atividades lúdicas promovem para os alunos da Educação Infantil, tais como a *LDB* (1996), o *RCNEI* (1998) e a *BNCC* (2018).

A ludicidade é um tema muito importante e que vem sendo repensado por muitos educadores a respeito de suas contribuições para a Educação Infantil. Durante o crescimento e desenvolvimento das crianças, a ludicidade é condição primordial para que a aprendizagem seja significativa, pois estimula, desafia, provoca e diverte as crianças durante as atividades lúdicas. Além disso, promovem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, afetivas e,

principalmente, morais.

É notório que o brincar é a forma de as crianças se expressarem, demonstrarem o que estão sentindo e também absorverem tudo o que acontece em seu meio e ao seu redor. No momento da construção do saber, é importante que se leve em consideração a necessidade de quebrar paradigmas de que na Educação Infantil só se brinca, que não se aprende nada; ao contrário, é brincando que se garantem as oportunidades de aprendizagens.

Percebe-se que lúdico está presente na vida e no cotidiano das crianças. Durante o estágio supervisionado nas turmas de Educação, a autora deste artigo pôde ter uma experiência muito enriquecedora e prazerosa, principalmente nos momentos em que os jogos e as brincadeiras eram utilizados em sala de aula ou fora dela. Foi possível perceber como os alunos se desenvolvem e, até mesmo aqueles alunos mais retraídos, se soltavam e participavam, proporcionando, assim, uma maior socialização e interação entre eles.

A ludicidade e os jogos se mostram como um recurso muito valioso para repensar a prática pedagógica e propor transformações, principalmente por se caracterizarem como atividades criativas e formas próprias de sentir, pensar e agir. É muito importante que os educadores repensem sobre as riquíssimas contribuições que os jogos, o brincar e as brincadeiras trazem para as crianças, quando planejadas e executadas como recursos e fins educativos. É primordial levar em consideração, e que servem como ponto de partida, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil, como o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar-se e o conhecer-se. Os mediadores devem utilizar destes meios para que os sujeitos tenham mais facilidade ao lidar com seus processos de evolução em suas vidas.

O lúdico, enquanto estratégia de ensino, pode ser um grande aliado no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente se tratando da Educação Infantil, que é uma fase na qual as crianças movimentam-se intensamente, buscando sempre desvendar o mundo que os rodeia. Pode estar associado a jogos e brincadeiras, gerar interesse e prazer, além de ajudar a desenvolver a criatividade e proporcionar bem-estar aos educandos.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Primeiramente, apresentar-se-á uma breve história da Educação Infantil. A Educação Infantil sofreu muitas transformações no passar do tempo. Antigamente, a Educação Infantil e a educação das crianças eram consideradas uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual elas pertenciam. Era junto com os adultos e com outras crianças com as quais conviviam que aprendiam a participar das tradições que eram importantes para elas e a dominar os conhecimentos necessários para a sua sobrevivência e enfrentar as

exigências da vida adulta.

Por um longo período da história, não havia nenhuma instituição responsável por compartilhar com os pais e comunidade esta responsabilidade. A Educação Infantil, como nós conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato recente e só se solidificou no final do século XX, mais precisamente a partir da promulgação da *Constituição Federal (CF)*, em 1988, seguida pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, em 1990.

Esta mudança só foi possível porque também se modificaram, em nossa sociedade, as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da vida do indivíduo.

De acordo com a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, de 2017, a Educação Infantil tem um papel crucial no processo educacional e no desenvolvimento das crianças, por ser a primeira etapa da educação básica desses indivíduos. Desse modo, a BNCC salienta que essa educação é o começo de tudo, pois ela é a primeira etapa da educação básica:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017, p. 17).

Esse momento é muito importante na vida das crianças; é uma nova fase que se inicia em suas vidas, de separação de seus vínculos afetivos familiares para se socializarem com outras crianças e pessoas, levando-as a terem novos aprendizados e conhecimentos.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (LDB)* ressalta que essa educação traz muitos benefícios significativos na vida das crianças, buscando engrandecer ao máximo o seu desenvolvimento. O artigo 29 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de nº. 9.394/96, dispõe que: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Pode-se notar que a Educação Infantil, que abrange crianças de 0 a 5 anos de idade, ganhou importância e espaço nos últimos anos. Isto se deve ao fato de que a própria noção de infância mudou e o papel dessa primeira etapa da Educação Básica no desenvolvimento da criança se tornou objeto de estudo e discussão no meio acadêmico. Assim, a BNCC apresenta a definição de Educação Infantil, salientando que se trata de uma educação completa, que abrange diferentes campos de experiências:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos

estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

A Educação Infantil é essencial na formação integral e no desenvolvimento das crianças, pois atinge as características dos diferentes grupos etários, proporcionando uma diversidade nos campos de experiência.

De acordo com a *BNCC*, a organização curricular da Educação Infantil é baseada em cinco campos de experiências muito importantes. O primeiro campo de experiência é *O eu, o outro e o nós*, que tem como objetivo fazer com que as crianças se tornem capazes de construir a sua verdadeira identidade e, simultaneamente, respeitar e conhecer as diferenças dos outros.

O segundo campo é sobre *Corpo, gestos e movimentos*, cujo objetivo é mostrar as diversas linguagens artísticas e culturais, as músicas, as danças e seus diversos movimentos. Ou seja, na Educação Infantil, devem-se oferecer atividades que privilegiam o uso do espaço e do corpo em variadas formas de movimento; assim, as crianças vão construindo nortes de como ocupar seu lugar no mundo.

O terceiro campo de experiência, *Os traços, sons, cores e formas*, objetiva estimular as crianças a terem experiências com os sons, os ritmos, as cores, as formas, os traços. É o momento em que se pode fazer uso e estudo de diferentes instrumentos e objetos sonoros com os quais as crianças vão se identificar.

O objetivo do quarto campo, *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, são as vivências com cantigas, leitura, jogos cantados, brincadeiras de rodas, conversas, dentre outras. Deve-se estimular as crianças em todos os momentos de suas vivências diárias, englobando esse leque de oportunidades para as quais as crianças vão se sentir abertas em momentos de socialização com o próximo.

No quinto campo de experiência, *O Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*, o objetivo é de beneficiar a constituição de noção de espaço em situação artística, tais como: perto, longe, frente, atrás, hoje, ontem, amanhã, antes, depois, contribuindo para que as crianças aprendam a reconhecer seu esquema corporal e sua noção espacial, partindo do seu corpo e dos objetos que estão em seu alcance.

Estes campos fazem com que a Educação Infantil possibilite um desenvolvimento satisfatório para as crianças desta fase, havendo um compromisso com a educação integral delas. A *BNCC* relata que a Educação Infantil é classificada como um conjunto integrador para essa etapa.

[...] Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na *BNCC* está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências

concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

A BNCC salienta que não houve substituição dos três principais pilares da Educação, que são o *Brincar*, o *Educar* e o *Cuidar*, mas que eles foram ampliados para aquilo que a BNCC denomina como direitos de aprendizagem, os quais devem ser certificados para todas as crianças. Conforme a BNCC, esses direitos de aprendizagem são de grande importância no desenvolvimento das crianças. Esses direitos de aprendizagem são o *Conviver*, *Brincar*, *Participar*, *Explorar*, *Expressar*, *Conhecer-se*.

A respeito destes direitos de aprendizagem, eles já são comumente utilizados nos ambientes escolares, embora a BNCC tenha oficializado somente agora. O intuito é garantir um melhor desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais, afetivas e sociais. Assim, é crucial que os professores pedagogos compreendam o que são estes direitos de aprendizagem; só assim poderão agir com eficácia e melhor atingir os objetivos da Educação Infantil. E a BNCC explica.

O primeiro direito de aprendizagem, o *Conviver*, garante o direito que a criança tem de conviver com outros indivíduos da mesma idade e com os adultos, em grupos variados, apropriando-se das numerosas formas de linguagem, desenvolvendo nas crianças o autoconhecimento e do outro, aprendendo a respeitar a cultura e também as diferenças entre os indivíduos.

O direito de *Brincar* ressalta que, no seu cotidiano e de diversas maneiras, em diferentes espaços e tempo, com diferentes parceiros, as crianças, e também os adultos, ampliam e diversificam seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação brincando. Uma das inovações que a BNCC traz na área da Educação Infantil é o direito de participar de maneira atuante, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão escolar e de todas as atividades propostas pelos educadores, quanto nas realizações de suas atividades do seu dia a dia, tais como a escolha das brincadeiras, das suas matérias, dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Outro direito é o de *Explorar* os movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamento, história, objetos, elementos da natureza, tanto na escola como fora dela, ampliando seus saberes, conhecendo melhor sua cultura, em diversas modalidades, como as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Ou seja, BNCC assegura aos alunos da Educação Infantil os direitos de serem sujeitos dentro do processo de ensino da construção cultural, de poderem assimilar os elementos culturais da sociedade na qual estão inseridos. Dessa maneira, que surge o direito de a criança *Expressar*, de caráter dialógico, criativo e sensível em suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos por meio de diferentes linguagens.

E, por último, a BNCC traz o direito de *Conhecer-se*, que é o de construir a sua identidade própria, individual, social e também cultural. Assim, a criança constrói uma imagem positiva de si mesmo e do grupo no qual está inserida, em suas diversas experiências, como os cuidados, as interações, as brincadeiras, as linguagens vivenciadas na unidade escolar ou também em seu seio familiar e em sua comunidade.

Deste modo, a Educação Infantil deve ver a criança como sujeito ativo que aprende desde os seus primeiros anos de vida. É possível identificar que a Educação Infantil tem uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança, para que ela se torne futuramente um cidadão mais crítico, consciente, com grandes habilidades e potencialidades para a sua vida profissional, pessoal e social.

É preciso que a Educação Infantil promova experiências nas quais as crianças possam fazer observações, investigarem, manipularem objetos e explorarem tudo o que tem ao seu redor, levantarem hipóteses e terem respostas para suas curiosidades e dúvidas. Assim, a escola estará disponibilizando oportunidades em que as crianças irão ampliar seus conhecimentos e fazerem o uso deles em seu cotidiano.

Todas estas demandas exigem que as experiências na Educação Infantil sejam mais qualificadas. A sala de aula da Educação Infantil deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade. Não se pode esquecer as habilidades sociais nem o domínio do espaço, do corpo e das modalidades expressivas. Percebe-se que as instituições de Educação Infantil são hoje indispensáveis em nossa sociedade e principalmente para as crianças.

JOGO: CONCEITOS E IMPORTÂNCIA ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

É possível identificar várias definições quando se busca conceitos sobre o que é jogo. Conceituar-se-á jogo para que se possa compreender melhor seu significado, o seu processo histórico e suas contribuições para o desenvolvimento dos indivíduos.

De acordo com o *Dicionário Aurélio Júnior de Língua Portuguesa* jogo é: “1. Atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou ganho; 2. Passatempo; 3. Jogo de azar; 4. O vício de jogar; 5. Série de coisas que forma um todo, ou coleção; 6. Balanço” (FERREIRA, 2011, p. 534). Assim, pode-se perceber que são várias as definições de jogo e são ações que se destacam durante muito tempo em nossa sociedade, mas que todas, de certa forma, levam a identificar o quanto os jogos são importantes no desenvolvimento integral dos indivíduos.

Segundo Kishimoto:

Tentar definir o jogo não é fácil, pois quando se pronuncia a palavra jogo, cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, advinha, contar estórias, brincar de mamãe e filhinha, futebol, dominó, quebra-

cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades (KISHIMOTO, 2008, p. 13).

Diane de tal afirmação, verifica-se que configuram as mais variadas conceituações e tipos do que vem a ser o jogo e, ao fazer essa pergunta para diversas pessoas, muitas irão dizer de uma forma diferente; porém, cada uma delas irá contribuir para o aprendizado dos indivíduos, ajudando-os a terem entendimento do mundo no qual estão inseridos. Ao longo do tempo, os seres humanos têm feito o uso dos jogos para diferentes fins, um verdadeiro leque de jogos que se diferenciam entre si, porque alguns necessitam de um compromisso mental, já outros de uma presença essencial do corpo físico e outros que requerem a mediação de ambas, as mentais e físicas.

Pesquisas realizadas por Kishimoto (1993) apontam que nem sempre os jogos eram vistos como sinônimo de brincadeira. Antigamente, e em diferentes povos e gerações, jogo era visto principalmente como um recurso para educar e orientar as pessoas para um caminho melhor.

De acordo com Kishimoto:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando, assim, um convívio mais social e democrático, porque, enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social (KISHIMOTO, 1993, p. 15).

Seguindo a ideia da autora, pode-se perceber que, enquanto fato social e cultural, o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas.

Desde a pré-história os jogos se fazem presentes na evolução do homem. Surgiu na pré-história, período em que o brincar era visto como uma ação natural da evolução dos seres humanos. Os Egípcios, os Maias, os Romanos e os Incas, naquela época, já faziam o uso dos jogos como um modo de se educarem, partindo de suas crenças e culturas, ensinando-os por meio dos jogos de rituais, as brincadeiras de diferentes modos, como a caça, a pesca e a agricultura que lá praticavam.

Segundo Kishimoto (1993), durante a Idade Média o jogo foi apontado como sendo não sério devido à sua ligação com os jogos de azar, atividade muito comum naquela época. O jogo servia como uma forma de divulgação de valores, como a moral, a ética e conteúdos em relação à História, Geografia e outras áreas. Ainda segundo a autora, pode-se perceber que o jogo está associado a uma nova imagem da infância, que começa no Renascimento, quando a criança tem seus valores positivos, possui uma boa natureza e que, por meio do jogo, ela se expressa facilmente.

Os estudos de Kishimoto mostram que, “no Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta” (KISHIMOTO, 2008, p. 17). Cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e seu modo de vida, que se expressam por meio de suas linguagens, mas que estão associados uns aos outros. Ao se falar da natureza livre do jogo, esta deve ser vista como uma atividade voluntária do ser humano, e que está sujeito a ordens deixa de ser jogo. Só é jogo quando a ação voluntária do ser humano está presente.

De acordo com Huizinga:

O jogo é uma função da vida, mas não é possível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características (HUIZINGA, 2000, p. 9).

A partir desta reflexão, torna-se claro que o jogo se faz presente na vida dos seres humanos e que tem uma função de extrema importância, que é a de ajudar os indivíduos a lidar com os mais diversos obstáculos que existem no processo de desenvolvimento. Embora sua definição seja múltipla, não se deve esquecer de suas principais contribuições para os indivíduos. Os jogos trazem em si significados grandiosos, porque ele é construtivo, conta com ações do indivíduo mediante a sua realidade.

O jogo pode ser entendido como um recurso que desenvolve e ensina de forma prazerosa, despertando as áreas cognitivas, sociais, motoras e afetivas, levando os alunos a identificar suas dificuldades e tentar superá-las. A prática dos jogos possibilita a interação com os outros. A descontração e socialização, de certa forma, irão gerar uma ligação entre crianças, jovens e adultos das mais diversas gerações, disponibilizando um universo cultural com base nas brincadeiras criadas em vários momentos do processo histórico, e que esses jogos podem ser realizados a partir de seleções adequadas à idade das pessoas que irão participar do jogo.

Segundo Kishimoto, a seleção do jogo precisa considerar:

I) O valor experimental que visa permitir a exploração; II) o valor da estruturação para dar suporte à construção da personalidade infantil; III) o valor da relação que busca colocar a criança em contato com seus pares e adultos, com objetos e com o ambiente em geral para propiciar o estabelecimento de relações; IV) valor lúdico ao avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica (KISHIMOTO, 2002, p. 113).

Desta forma, percebe-se que os jogos servem para integrar as pessoas, para socializar, construir personalidades, refletir sobre os seus valores, hábitos sociais, buscando promover cidadãos mais conscientes e decididos no meio ao qual estão inseridos. O jogo é uma prática recreadora que as pessoas podem utilizar com o intuito de distração, diversão para a mente e o corpo, e tem sido usado como uma ferramenta muito importante a favor da educação.

Kishimoto complementa ainda que “o jogo pode ser visto como: 1. Resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. Um sistema de regras; e 3. Um objeto” (KISHIMOTO, 2008, p. 16). No primeiro caso, o sentido do jogo depende de sua linguagem e de cada contexto cultural; no segundo caso, é um sistema de regras porque permite identificar em qualquer jogo uma estrutura sequencial que especifica a sua modalidade; e o terceiro, o jogo enquanto objeto, podem ser fabricados utilizando-se de vários recursos de fácil acesso em seu desenvolvimento. Os três aspectos permitem uma compreensão do que é jogo, diferenciando seus significados atribuídos por culturas diferentes, por regras e objetos que o caracterizam.

Assim, à medida em que os jogos vão se evoluindo, a própria cultura precisa se ir adaptando aos novos jogos que vão sendo incorporados, às teorias sobre os jogos e as formas como eles afetam o dia a dia das pessoas, que também vêm sofrendo mudanças com relação à forma de jogar, suas regras e suas finalidades. Pode-se visualizar o quanto os jogos são essenciais para os indivíduos, porque irão ajudá-los a se organizarem em seu processo de evolução, maturação e conhecimento. Atualmente, podem-se identificar diferentes comportamentos nos indivíduos ao se tratar de jogos, quando estimuladas desde pequenas, de certa forma, apreendem com eles, trazendo consigo conhecimentos, comportamentos e ações positivas.

Quando nascem, os sujeitos são mergulhados em um contexto social, e o jogo se torna resultado de relações individuais e coletivas, carregados de conhecimentos e, assim, prevê uma aprendizagem social. Para alguns, o jogo é apenas um jogo sem nenhum fim; já para outros, o jogo tem um valor muito rico no desenvolvimento dos indivíduos, trazendo inúmeras possibilidades, pois todo jogo traz em si um valor, uma significação para quem está praticando e como está sendo desenvolvido.

TIPOS DE JOGOS

Os jogos sempre incluem um propósito lúdico dos jogadores. Não se trata de apenas um jogo sem um fim qualquer; pelo contrário, todos os jogos, de certa forma, irão trazer aprendizados, desde que sejam introduzidos corretamente. Mas, para que isso aconteça, ou para que o jogo alcance esses objetivos, é preciso, como condição indispensável, a liberdade e participação total dos indivíduos e que os adultos estimulem ao máximo possível.

Salientar-se-á cinco tipos de jogos que são de fundamental importância para a aprendizagem dos indivíduos. Os jogos educativos são mecanismos que desenvolverão várias habilidades e ensinarão de forma prazerosa; são aqueles que estimularão e favorecerão o aprendizado das crianças por meio da socialização e que contribuirão para a formação de seu caráter. Segundo Kishimoto (2008), o jogo educativo exerce duas funções muito importantes. São elas: “1. Função lúdica - o jogo propicia a diversão, o

prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente; e 2. Função educativa - o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo" (KISHIMOTO, 2008, p. 36). Essas duas facetas de jogos são bem importantes, sendo que, na função lúdica, o jogo pode acontecer como diversão ou gerar outro tipo de sentimento; e, na função educativa, o jogo, de certa forma, irá gerar ensinamento e conhecimento para as crianças, ajudando-as a entenderem o mundo no qual estão inseridas.

Os jogos de regras se relacionam à construção de limites por parte dos educandos em seu contexto social e educativo. As regras no jogo representam o limite, possibilidades, o que pode e o que não pode e, nesse sentido, regulam as relações entre as pessoas. Os jogos simbólicos possibilitam experimentação de papéis, ou seja, os educandos podem representar, recriar situações, imaginar e imitar; futuramente, essas ações e momentos serão úteis em suas vidas.

Os jogos de construção possibilitam a reestruturação do real, seja ele de um instrumento, algo que pode ser visto ou até mesmo um acontecimento; a sua prática resgata aspectos da vida social e da vida adaptativa dos indivíduos. Contribuem com os aspectos funcionais e estruturais para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer as experiências sensoriais, estimular a criatividade e desenvolver habilidades nas crianças.

Os jogos tradicionais propiciam aos educandos seu desenvolvimento integral, possibilita para quem brinca uma grande variedade de movimentos, atua no desenvolvimento de uma melhor consciência corporal, melhorando a motricidade, a cognição e ajuda na socialização.

Segundo Kishimoto:

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer e o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, o jogo tradicional infantil tem um fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança (KISHIMOTO, 2002, p. 25).

De acordo com as palavras da autora, é possível identificar o quanto o jogo tradicional é importante para o desenvolvimento das crianças. Suas contribuições vão além desses aspectos; por serem transmitidos de geração em geração, os jogos tradicionais têm características da tradicionalidade, fazendo parte da cultura infantil.

Pode-se perceber que existem muitos tipos de jogos e que cada um tem um fim. Porém, para que haja um aprendizado significativo para as crianças, é necessária a presença de um mediador no momento da realização dos jogos. É muito importante que a seleção dos jogos seja feita a partir da realidade dos indivíduos e do que se pretende alcançar com os mesmos, pois, quando se faz essa ligação entre o praticante e sua finalidade, mais se tem resultados positivos e sua verdadeira significação.

É de extrema importância que os professores, os alunos e as famílias tenham participação no momento do desenvolvimento dos jogos, porque vão se tornar mais ricos e estimuladores para os indivíduos, e fica claro como gostam quando acontece essa interação e troca de experiências.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO IMPORTANTE FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM

A ludicidade é uma ferramenta que vem conquistando espaço na educação, cujo principal objetivo é ensinar das mais diversas formas. Partindo desse ponto, pode-se começar a entender o lúdico como um recurso de extrema importância, para fazer com que a aprendizagem das crianças se torne mais significativa e enriquecedora.

A ludicidade faz parte das atividades humanas, inclusive nas atividades escolares, exatamente por ser enriquecedor, espontâneo, ativo e satisfatório. Atividades lúdicas ocorrem por meio do brinquedo, das brincadeiras e dos jogos, no momento em que a criança mergulha em seu mundo da imaginação, criatividade e fantasia. Novamente, recorreu-se ao *Dicionário Aurélio Júnior de Língua Portuguesa* para compreender a definição de lúdico: “relativo a jogos, brinquedos e divertimentos” (FERREIRA, 2011, p. 562).

Pode-se daí depreender que o lúdico está associado a jogos, brincadeiras, interesse, prazer e, de certa forma, ajuda a desenvolver a criatividade das crianças, propiciando um bem-estar para elas. Em casa ou em sala de aula, o adulto deve atuar como mediador para fazer uso da ludicidade como meio para desenvolver as mais diversas competências em seus filhos/alunos, para que a aprendizagem seja realizada de forma espontânea, divertida e, principalmente, significativa.

A ludicidade se define pelas ações do brincar, que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referenciais da própria vida do sujeito.

Segundo Kishimoto:

Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Desde muito cedo, as crianças se comunicam por gestos, sons e mais tarde a imaginação. Podemos dizer que brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para sua formação (KISHIMOTO, 1993, p. 45).

Quando as crianças brincam, elas vivenciam o real e imaginário. Assim, pode-se notar que as brincadeiras se tornam ações positivas para o desenvolvimento infantil, oportunizando a socialização, a interação, e o desenvolvimento integral, o que irá permitir mais facilidade no decorrer suas aprendizagens.

Ensinar por meio do lúdico é primordial e necessário para as crianças. Os educadores podem e devem fazer o uso dessa ferramenta para mediar e intervir no desenvolvimento

global das crianças. Para que isso ocorra, é preciso planejamento do trabalho pedagógico. Ao avaliar as necessidades das crianças, o professor deve associar o lúdico a uma proposta de aprendizagem de modo a proporcionar um desenvolvimento significativo para seus alunos.

Quando o lúdico é visto como um recurso pedagógico em direção às áreas do desenvolvimento e aprendizagem, ele se torna muito significativo, pois encoraja as crianças a terem atitudes proativas e prontas para tomadas de decisão, explorando seus conhecimentos no momentos dos jogos ou das brincadeiras, permitindo que elas, naturalmente, adquiram certas habilidades e competências que serão úteis no decorrer da vida.

Segundo Craidy e Kaercher:

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 102).

A partir do posicionamento da autora, pode-se identificar que o brincar proporciona pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros veem, auxilia na criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro. O brincar tem, em cada momento da vida da criança, uma função, um significado diferente e especial para quem dele participa. A prática do brincar pode ser vista, nos dias atuais, como uma ação considerada lúdica, a qual proporciona desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Por ser uma ação que promove a socialização com as outras crianças, brincar estimula diretamente a autonomia, a curiosidade, o raciocínio. As crianças aprendem brincando, se divertindo. Assim, as brincadeiras possibilitam às crianças uma aprendizagem muito alegre e significativa.

A escola deve ser o espaço em que o lúdico pode ser explorado com fins de educação. Na Educação Infantil, as atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras dimensionam o lugar de aprendizagem, permitindo que os alunos, estimulados a divertirem-se com alegria, construam significados para a sua identidade e autonomia.

Retomando o *Dicionário Aurélio Júnior de Língua Portuguesa* brincadeira é: “1. Ato de Brincar, ou o resultado deste ato; 2. Brinquedo; 3. Divertimento, brinquedo; 4. Gracejo, pilhérica” (FERREIRA, 2011, p. 155). Por meio das brincadeiras, as crianças se relacionam umas com as outras e descobrem o mundo, aprendem, crescem e se desenvolvem com mais qualidade, saúde, estimulam diretamente a sua criatividade, sensibilidade e a superação de desafios em suas vidas.

De acordo com o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI)*:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem

enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

Assim, torna-se muito importante as brincadeiras para as crianças, pois é um momento em que elas imaginam, fantasiam, assumem novos papéis e criam novas significações para o brincar. As brincadeiras contribuem muito para a construção do caráter, dos valores e das atitudes das crianças, tornando-as ativas e fazendo uma ligação entre o objeto e a ação na busca de uma representação da realidade em que estão inseridas.

Desta forma, pode-se identificar que o lúdico é a forma de desenvolver a criatividade das crianças, os seus conhecimentos, a imaginação através de jogos, e que o intuito é educar os alunos ensinando, se divertindo e interagindo com eles e com os outros. Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais (BNCC) para a Educação Infantil*, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre sua natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Desta maneira, deve-se levar em consideração a cultura, a realidade e a história que cada criança possui e traz consigo. Assim, irão aprender com mais facilidade e tornando a aprendizagem mais significante e produtiva.

O lúdico possibilita para as crianças desenvolvimentos favoráveis, como: psicomotor, afetivo, social e emocional, que irão ajudá-las em seus processos de evolução e aprendizado. Os Jogos e as brincadeiras são indispensáveis para a saúde intelectual, psíquica e física dos indivíduos, em especial a das crianças em fase de desenvolvimento. Por meio destas atividades lúdicas, os alunos irão desenvolver o seu cognitivo, a socialização, linguagem, raciocínio lógico, criatividade, capacidade de análise, síntese e de interpretação.

A brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos. O brinquedo não aparece definido por uma função precisa, e sim como um objeto que as crianças utilizam livremente, sem estar fechado a regras ou a princípios de utilização de outro significado.

Existe uma diferença entre jogo e brinquedo. O brinquedo é um objeto infantil e, se falar em brinquedo para um adulto ele não vá se interessar. Já com o jogo, este pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto, pois existem jogos para todas as faixas etárias e com várias finalidades.

De acordo com a *BNCC*:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

Nas brincadeiras, pode-se perceber que as crianças aprendem a compartilhar ideias, os objetos, os brinquedos, e a vencer o seu egoísmo solucionando os conflitos que surgem em suas vidas. É um momento na qual a criança pode expressar suas ideias, sentimentos e conflitos, mostrando ao educador e aos seus colegas como é o seu mundo e o seu convívio no dia a dia. Quando se fala em Educação Infantil, logo se pensa nas crianças e no brincar, pois os jogos e as brincadeiras necessitam de fazer parte do seu cotidiano, e faz-se necessário que o lúdico seja trabalhado de forma interdisciplinar, melhorando a prática pedagógica dos professores e o aprendizado das crianças, sendo primordial compreender as diferentes formas de brincar e utilizá-las de forma produtiva para cada criança no momento mais adequado.

Os professores precisam valorizar sempre os momentos das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, sendo que o maior estímulo que pode oferecer para as crianças é brincando junto com elas, acompanhando suas evoluções, suas novas aquisições, as relações com as outras crianças que estão ao seu redor, e fica visível o quanto ficam felizes com essa interação no momento das brincadeiras.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* afirma:

(...) cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

Os educadores da Educação Infantil não têm que eliminar de sua programação diária os momentos do lúdico, pelo contrário devem incrementar em seu plano, oportunizando vários tipos de jogos e brincadeiras para as crianças. Por meio de um bom planejamento, os educadores têm condições de selecionar quais os melhores recursos didático-pedagógicos que, de fato, favorecerão o crescimento, a evolução e a aprendizagem das crianças.

Assim, os jogos e as brincadeiras podem ser empregados como recursos para o ensinar e o aprender e, se o professor aliar o lúdico aos conteúdos que pretende ensinar, irá estimular nas crianças a vontade em aprender novos conhecimentos, fazendo com que estes se tornem mais significativos para suas vidas. É necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho foi muito significante pois fica claro como os jogos, as brincadeiras, e o brincar são ferramentas que se somam para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Como se viu até aqui, o jogo sempre esteve presente

nas relações humanas desde antiguidade, e vem se modificando no decorrer do tempo nas sociedades. A realização deste artigo permitiu a pesquisa bibliográfica em obras cujos autores relataram a fundamental importância do lúdico e suas contribuições na vida dos seres humanos e, em especial, as crianças.

O lúdico, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, apesar da grande semelhança, possuem especificidades próprias que merecem ser exaltadas. A afinidade da teoria com a prática também se faz fundamental por adquirir conhecimentos, estar em constante formação e possuir bases para o ensino torna ainda mais significativa a realidade escolar.

Durante a pesquisa, foi observado que é muito vantajoso e preciso trabalhar com o lúdico na Educação Infantil, devido ao fato de que as brincadeiras e jogos motivam a aprendizagem. Em uma aula bem planejada, com objetivos claros do que se pretende alcançar, o educador e o aluno se envolvem num aprendizado prazeroso e feliz. Sabemos que é brincando que as crianças constroem o mundo das ideias abstratas, vivenciam experiências, enriquecem o seu conhecimento real, a sua imaginação como elementos da fantasia.

Infelizmente, nos dias atuais, ainda se encontra muitas dificuldades nas instituições de ensino em se comprometerem, valorizarem e dar significação para a ludicidade na Educação Infantil, como uma ferramenta de extrema importância no desenvolvimento das crianças.

Para que todo esse processo ocorra, faz-se necessário tanto as escolas, como os educadores e a família, permitirem, incentivarem, proporcionarem e desenvolverem o hábito do lúdico, conscientes de que é o brincar uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento da sensibilidade, da memória, da fantasia e da imaginação. É por meio deste contato que a criança adquire vocabulário e conhecimento para fazer sua própria leitura do mundo.

Este trabalho permitiu compreender que o lúdico é muito significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos, tornar-se cidadão deste mundo, ser capaz de exercer sua cidadania com dignidade e competência. Sua contribuição também atenta para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas e compreendendo um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

Dessa forma, trabalhar o lúdico na Educação Infantil ajudará desenvolver na criança um comportamento prazeroso, pois a partir do momento que as crianças aprendem brincando, se divertindo através da imitação, da socialização, da interação, da fantasia e de troca de experiências, começam a identificar que suas dificuldades podem ser vencidas e superadas.

Assim, pode-se perceber que, quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: A Educação Infantil.** Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 16/10/2019.

_____. **Lei 9.394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Mec, 1996.

CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior:** dicionário da Língua Portuguesa. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** Editora Perspectivas S.A. 4 ed. São Paulo-SP, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a Criança, e a Educação.** 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar:** a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação:** uma atitude pedagógica. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2013.

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 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.

A

- Acolhimento 8, 12, 13, 14, 15, 38
Aspectos emocionais 25, 26, 27, 28

C

- Competências 18, 20, 21, 22, 23, 43, 44

D

- Deficiência intelectual 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
Desenvolvimento infantil 33, 43
Discurso capitalista 9, 10, 11, 13
Discurso do psicanalista 9, 11, 12
Dispositivos clínicos 8, 9, 10, 11, 12, 13
Doença 14, 15, 16, 17, 29

E

- Educação infantil 33, 34, 35, 36, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 47, 48
Envelhecimento 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32
Escuta 8, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 36
Estigmatização 8, 9, 26, 27, 29, 30, 31

F

- Freud 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13

H

- Humanização 14

L

- Laço social 9, 11, 12, 13
Ludicidade 33, 34, 43, 47, 48

P

- Prática de estágio 18, 19, 21
Psicologia hospitalar 14, 15, 17
Psicologia organizacional 18, 23
Pulsão de morte 1, 2, 3, 4, 5
Pulsão de vida 1, 3, 4, 5

ÍNDICE REMISSIVO

S

Senescênciа 25, 26, 27, 28, 29

T

Teoria das pulsões 1, 2

Treinamento e desenvolvimento 18, 19, 23

V

Velho do restelo 1, 3, 4, 6

PSICOLOGIA:

diagnósticos e prognósticos em face
ao conhecimento da mente

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 👤 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 👤 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

PSICOLOGIA:

diagnósticos e prognósticos em face
ao conhecimento da mente

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 👤 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 👤 www.facebook.com/atenaeditora.com.br