

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE

PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

**Juliane Paprosqui
Liziany Muller
Altacir Bunde
James Lunardi
Org.**



COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE **PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO**

Juliane Paprosqui
Liziany Muller
Altacir Bunde
James Lunardi
Org.



Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Compartilhando experiências de pesquisa, ensino
e extensão [livro eletrônico] / Juliane
Paprosqui...[et al.]. -- 1. ed. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Liziany Muller, Altacir
Bunde, James Lunardi.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-274-5

1. Divulgação científica 2. Ensino - Metodologia
3. Extensão universitária 4. Pesquisa científica
I. Paprosqui, Juliane. II. Muller, Liziany.
III. Lunardi, James.

24-209086

CDD-378.175

Índices para catálogo sistemático:

1. Extensão universitária : Ensino superior : Educação 378.175

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-274-5

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

Compartilhar experiências que envolvam atividades de Pesquisa, Ensino e Extensão nos diversos níveis e âmbitos da educação é o objetivo principal desta coletânea que se apresenta. Com a amplitude da temática este livro tem grande potencial interdisciplinar uma vez que, reúne contribuições de diversas áreas. Então, você leitor é convidado a conhecer além de práticas no ensino de física moderna também estudos que remetem a casos de acompanhamento terapêutico na rede de atenção psicossocial, estudos sobre psicossomática, práticas parentais, uso de metodologias ativas no ensino superior dentre outros temas atuais que refletem o cotidiano principalmente do que diz respeito às relações humanas, fato muito marcado no capítulo referente a acompanhamento terapêutico.

Os processos de aprendizagem que aqui se apresentam se desenrolam em um misto de experiências compartilhadas que trazem um olhar apurado para as questões relacionadas ao convívio em sociedade e também para as questões psicológicas/pessoais do ser humano como formas inovadoras de se pensar a educação.

Fica evidente então, ao longo da coletânea a importância de metodologias inovadoras tanto na educação básica quanto no ensino superior e o quanto essas possibilitam processos de se pensar “fora da caixa” trazendo pesquisas que buscam a resolução de problemas da atualidade e consequentemente como os seus resultados impactam nos contextos reais, ou seja, quando entregues à comunidade por meio, também, de ações extensionistas.

As experiências e os estudos aqui compartilhados demonstram como essas ações de pesquisa, ensino e extensão coadunam-se e se transformam em um único conhecimento, rompendo com as fronteiras tradicionais dos modos de conceber a educação, incentivando, desta forma, o pensamento de uma educação transformadora.

Desejamos uma ótima leitura a todos/as!

Juliane Paprosqui;

Organizadora

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A Relevância da Inserção de Tópicos de Física Moderna e Contemporânea no Ensino de Física com Elaboração de Proposta para a Educação Básica.....9

Leandro Silva Moro

doi: 10.48209/978-65-5417-274-0

CAPÍTULO 2

Práticas Parentais Negativas na Clínica Psicanalítica da Atualidade.....27

Eduardo Toshio Kobori

Maria Carolina Vian Da Rosa

Sheila Fermino

doi: 10.48209/978-65-5417-274-1

CAPÍTULO 3

Acompanhamento Terapêutico (AT): o que o corpo da acompanhante terapêutica (at) tem a contar sobre os encontros.....40

Laura Pereira Alves

Ricardo Wagner Machado da Silveira

doi: 10.48209/978-65-5417-274-2

CAPÍTULO 4

Acompanhamento Terapêutico (AT) na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS): um estudo de caso.....59

Camilla Cristina Sgarbi de Souza

Ricardo Wagner Machado da Silveira

doi: 10.48209/978-65-5417-274-3

CAPÍTULO 5

Intervenções Psicopedagógicas no Processo de Ensino e Aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....70

Lucia Pires da Silva

Rosilene Pires da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-274-4

CAPÍTULO 6

O Papel do Lúdico como Ferramenta Metodológica da Educação Infantil.....82

Gleys Maria Antunes da Silva

Jane de Freitas Lopes

Maria Aparecida dos Santos Neves

Marina Ferreira da Cunha Fonseca

Rubiana de Oliveira Luiz

doi: 10.48209/978-65-5417-274-6

CAPÍTULO 7

“O Paulo Freire que há em mim”.....94

Isabel Cristina Mendes Pinheiro Navega

doi: 10.48209/978-65-5417-274-7

Sobre os Organizadores.....99

Sobre os autores e as autoras.....102

CAPÍTULO 1

A RELEVÂNCIA DA INSERÇÃO DE TÓPICOS DE FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA NO ENSINO DE FÍSICA COM ELABORAÇÃO DE PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Leandro Silva Moro

Doi: 10.48209/978-65-5417-274-0

Introdução

Este texto é o primeiro de um recorte do processo de preparação do professor-candidato-pesquisador-autor para um concurso público destinado ao provimento de cargo integrante da carreira de magistério superior do quadro permanente de uma universidade federal brasileira, na área de Ensino de Física, no último trimestre de 2023. Conforme o edital, foi divulgada posteriormente uma lista contendo dez temas, dos quais seriam sorteados até três para a prova escrita, na modalidade dissertação e sem consulta. Contudo, no momento da prova ocupar a “memória de trabalho” com tantas informações poderia reduzir a sua capacidade de pensar, refletir e propor perguntas fundamentais.

Consciente desse desafio de encontrar material relevante na memória e mobilizar conhecimentos específicos quando necessário, fez-se previamente uma dissertação sobre cada tema, com no mínimo seis páginas, considerando

parte da bibliografia sugerida pela banca examinadora. Para ampliar, aprofundar e divulgar esse aprendizado, posteriormente tentou-se transformar esses delineamentos em aulas para graduação e pós-graduação e publicações como, capítulos de livro, artigos, resumos expandidos e/ou trabalhos completos.

Nesse contexto, o foco aqui é refletir sobre a relevância da inserção de tópicos de Física Moderna e Contemporânea no Ensino de Física por meio da elaboração de uma proposta de ensino-aprendizagem para a educação básica, possivelmente a terceira série do Ensino Médio. Para tanto, buscou-se incluir critérios que tentem justificar as escolhas do professor-candidato-pesquisador-autor, bem como as possibilidades e os desafios de ensinar e aprender sobre esse ramo da Física, levando em conta a instituição de ensino (desconhecida) e a (desejada) diversidade de estudantes em sala de aula.

Pondera-se também que o professor-candidato-pesquisador-autor, assim como os demais docentes em cada etapa de sua carreira possui níveis diferentes de autonomia, noção e consciência “do que faz”, ou seja, como as suas intervenções e escolhas poderiam influenciar seus alunos no sentido de favorecer ou limitar os processos de ensino-aprendizagem. Por isso, defende-se que

[...] não basta pretendermos ensinar muitas coisas, todas muito relevantes, nem sequer ensiná-las realmente. A eficácia da educação científica deverá ser medida pelo que conseguimos que os alunos realmente aprendam. E para isso é necessário que as metas, os conteúdos e os métodos de ensino da ciência levem em consideração não apenas o saber disciplinar que deve ser ensinado, mas também as características dos alunos a quem esse ensino vai ser dirigido e as demandas sociais e educacionais que esse ensino deve satisfazer. [...]. (Pozo; Crespo, 2009, p. 27).

Muito se fala das possibilidades, desafios e necessidades de mudanças da/na prática pedagógica em sala de aula, não somente no Ensino de Física. Contudo, o propalado “processo de mudança das/nas práticas pedagógicas”, quaisquer que sejam, isto é, como transformar a atual prática para a supostamente almejada ou demandante parece extremamente complexo, porque isso não depende exclusivamente de um momento, do docente, do planejamento, da

proposta pedagógica e nem dos estudantes, mas exige tempo, análises, condições de atuação e formação, políticas públicas efetivas e evidências ancoradas em processos históricos.

Sabe-se que a Física Moderna e Contemporânea engloba tópicos como a Teoria da Relatividade, Mecânica Quântica, Física de Partículas e Física Nuclear e tangencia ou permeia diversas áreas do conhecimento, como a computação, a matemática, as engenharias, pois trata-se de uma construção histórica e social. Entretanto, não basta dizer que aplicações tecnológicas, como o uso de *smartphones*, a realização de exames de radiodiagnóstico em clínicas e hospitais e/ou a radio inspeção em presídios, por exemplo, estão alicerçadas em conhecimentos de tópicos da Física Moderna e Contemporânea, é preciso ter curiosidade, buscar entender os fenômenos envolvidos e como isso pode impactar a vida do cidadão ou da cidadã.

No caso da radio inspeção em presídios, de modo geral, essa consiste em uma inspeção corporal por meio do equipamento *body scan* que funciona por meio da emissão de fótons de raios X que atravessam o corpo do(a) visitante, atingem um receptor de imagem, uma tela com alta definição e contraste permitindo ao profissional que o opera averiguar se o(a) inspecionado(a) está portando objetos materiais ilícitos para dentro de uma unidade prisional ou outra instituição, como drogas, armas e outros.

Desse modo, o reconhecimento da relevância da inserção de tópicos de Física Moderna e Contemporânea no ensino dessa componente curricular na educação básica, remete, em princípio, a concepções de ensinar, aprender, conhecimento, tecnologias e a um conjunto de questões pedagógicas, dentre as quais algumas serão apresentadas a seguir, mas não esgotam a complexidade da temática.

Então, concebe-se que “[...] ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do professor e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender” (Freire, 2013, p. 76). Por isso, essa proposta está

fundamentada em uma concepção de que aprender é integrar novos dados, novos fatos, novas sensibilidades, novos saberes e sentidos pedagógicos (Vasconcelos, 2001). Logo, ensinar, é mediar possibilidades para que isso aconteça.

Nesse ínterim, o exercício da conscientização consiste em avançar de uma curiosidade ingênua, como ponto de partida, para uma curiosidade epistemológica, em que o estudante deve ser capaz de avaliar a própria aprendizagem: o que aprende? Por que aprende? E como aprende? E, por conseguinte, assumir a responsabilidade pela construção dos próprios saberes (Freire, 1979).

Ainda de acordo com Freire (1979) percebe-se que a sua metodologia é contrária à memorização. Entende-se que a suposta relevância da temática em questão não é algo pronto ou dado, isto é, que pode ser transmitido ou transferido aos estudantes em uma aula. Mas, que deve ser construída em conjunto com os estudantes, com a mediação do docente, das tecnologias e de outros elementos envolvidos, que remontam os documentos oficiais, o planejamento e a formação inicial e continuada docente. Daí também decorre uma concepção de Ciência como construto, empreendimento humano. Sendo assim, assume-se que a construção dessa relevância deve considerar questões como: por que ensinar tópicos desse ramo da Física na educação básica? Como e/ou partir de que ensinar isso? O que esses tópicos têm a ver com as condições de vida dos supostos estudantes e a sociedade? A quem determinados tópicos de Física Moderna e Contemporânea interessa? O que cada estudante deseja ou busca por meio de determinada aula?

Questionamentos dessa natureza são necessárias para refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, não só desses conteúdos, pois podem auxiliar o professor-candidato-pesquisador-autor e outros docentes em suas escolhas, decisões e provocar nos estudantes o desejo e a necessidade de aprender. Pois, o que não parece ético é não assumir a responsabilidade pelas suas escolhas e não tentar (re)aprender por meio disso.

Nessa vertente indagativa e reflexiva, acredita-se que essas perspectivas de entendimento fundamentam não só a elaboração da proposta pedagógica tecida aqui, mas o trabalho docente. Contudo, essas questões impõem desafios didáticos e exigem disposição não só dos estudantes para aprenderem, mas dos docentes também, pois devem aprender e ensinar de modos diferentes daqueles que possivelmente aprenderam. Os professores precisam elaborar atividades que articulem não apenas os objetivos de ensino-aprendizagem, mas também os contextos dos envolvidos por meio de diferentes tecnologias e linguagens; as teorias de aprendizagem; as condições de sala de aula, laboratórios e outros espaços; e o tempo para planejamento e execução das atividades.

Então, ao pensar e planejar propostas didáticas envolvendo tópicos de Física Moderna e Contemporânea deve-se propor atividades que integrem as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos conforme sinalizam pesquisas (Carvalho, 2022, 2021; Zabala, 1998) e documentos oficiais brasileiros como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394-1996) (Brasil, 2020), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Pressupostos Teórico-Metodológicos

Conforme o artigo 1º da LDB 9394/96 percebe-se a amplitude e complexidade dos fenômenos educativos:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 2020, p. 8).

Diante disso, é preciso abandonar uma vertente de que educar seja função exclusiva da escola, da universidade e dos professores. Então, precisa-se desenvolver estratégias de inclusão e promoção social para que se consiga enriquecer as experiências dessas pessoas, em sentido amplo e profundo.

Diante da complexidade da temática, “Inserção de Tópicos de Física Moderna e Contemporânea no Ensino de Física”, o que se propõe é uma ínfima e implicante parte do tópico Raios X por meio de uma reportagem denúncia intitulada “Radiação pode ter causado 22 abortos em presídios do Espírito Santo”, postado no canal do Conselho Nacional de Técnicos e Tecnólogos em Radiologia (CONTER) em 8 de novembro de 2013 na plataforma *Youtube*¹, conforme a figura 1.

Figura 1 - Radiação pode ter causado 22 abortos em presídios do Espírito Santo.



Fonte: Página do CONTER no *Facebook*, 2013.

Segundo, Carvalho (2021) uma abordagem contextualizada e interdisciplinar, em princípio depende dos conceitos sobre o qual versará a aula, da sequência didática e das situações de aprendizagem planejadas.

Com base no trabalho de doutorado do professor-candidato-pesquisador-autor (Moro, 2020) a proposta de aplicação da radiação X ou dos Raios X com fins de radio inspeção em presídios, envolve conceitos de: natureza dual onda-partícula de partículas; radiação eletromagnética; quantização de radiação eletromagnética; níveis de energia discretos em átomos; interações da radiação

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=bvufJtmoVeo>

eletromagnética com a matéria; e outros que abarcam uma vertente interdisciplinar, como legislação, ética, direitos humanos, saúde, sociedade. A dimensão procedimental está associada ao desenvolvimento de argumentação, problematização, pesquisa, levantamentos e testes hipóteses; a dimensão atitudinal, pode ser contemplada ao ouvir o colega, discutir um problema da sociedade e procurar tomar decisões mais informadas (Carvalho, 2022, 2021; Zabala, 1998).

De modo geral, radiações são formas de energia, ondas eletromagnéticas ou corpúsculos (partículas com massa e carregadas ou não), que se propagam a partir de uma fonte natural ou artificial. Elas possuem várias classificações dependendo do critério adotado: origem (nuclear ou não nuclear); energia (ionizante ou não ionizante); natureza (onda eletromagnética ou corpuscular) (Okuno; Yoshimura, 2019). Os termos utilizados para classificar e conceituar as diversas radiações geram, muitas vezes, polêmica, desinformação e podem custar vidas, como a reportagem denuncia. Diante disso, defende-se que não se busca aqui fomentar uma visão negativa do tópico raios X, mas discutir que sem conhecimentos técnico-científicos, pode-se colocar em xeque a profissionalidade, a dignidade e os direitos humanos.

Desse modo, a atividade proposta pauta-se em uma aprendizagem significativa (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980), considerando o que os estudantes sabem, o seu sentido pedagógico, visando uma formação de pessoas com capacidade crítica, responsabilidade social e solidariedade. Assim, a cada questão sugerida, os estudantes devem procurar articular criticamente os seus conhecimentos prévios às informações apresentadas, bem como com outras disciplinas do curso. Pois, acredita-se que esta articulação é condição necessária para a compreensão não somente de tópicos de Física Moderna e Contemporânea, mas para a condição cidadã e profissional.

Tanto que, Teixeira, Massoni e Vargas (2017), Paulo Neto, Oliveira e Siqueira (2019), Ruzzi (2014), Okuno e Yoshimura (2010), Belich Junior (2012) e Ostermann e Moreira (2000) apontam a relevância da inserção de tópicos de Física Moderna e Contemporânea à medida em que esses podem propiciar o

entendimento dos contextos necessários para os avanços científicos e das implicações científicas, ambientais e sociais ao longo do tempo, como inclusive proporcionar uma base para o desenvolvimento de novas tecnologias e uma vida mais sustentável. Em minúcias: alertar professores e estudantes acerca de como a ciência funciona e evolui baseada em modelos; suscitar concepções alternativas de estudantes e professores para entenderem como as leis clássicas apresentam limites para a compreensão do mundo.

Em minúcias, de acordo com Carvalho (2019) para a execução da atividade pode-se considerar a tríade I-R-F: o **professor inicia (I)** com uma pergunta; o **estudante responde (R)**; e em seguida o **professor dá um *feedback* (F)** considerando as suas ideias, mas buscando avançar na compreensão do fenômeno em estudo; fazendo outros questionamentos e apresentando novas informações para aprofundamento na compreensão da situação e problemática proposta.

Na sequência propõe-se uma atividade aberta, ou seja, ao explicá-la inicialmente aos estudantes, deve-se estar atento(a) aos *feedbacks* e tentar agir e realizar ajustes em função disso. Entende-se os *feedbacks* como indícios de curiosidade e aprendizagem, à medida em que possibilitam aos envolvidos alcançarem outros níveis de questionamentos, diálogos e compreensões.

Desenho de Proposta de Inserção de Tópico de Física Moderna e Contemporânea para a Educação Básica

Reitera-se que a ideia é apresentar aos estudantes um problema real, por meio de uma reportagem denúncia, com o objetivo de convidá-lo(a)s a pensarem em como determinados conceitos que não estão circunscritos à Física Moderna e Contemporânea se traduzem em tecnologias e podem impactar as suas vidas, de outras pessoas e a sociedade. Para tanto, a partir dessa situação particular, buscar-se-á entender o que são os raios X, como são produzidos e quais riscos à vida humana envolvem a sua utilização.

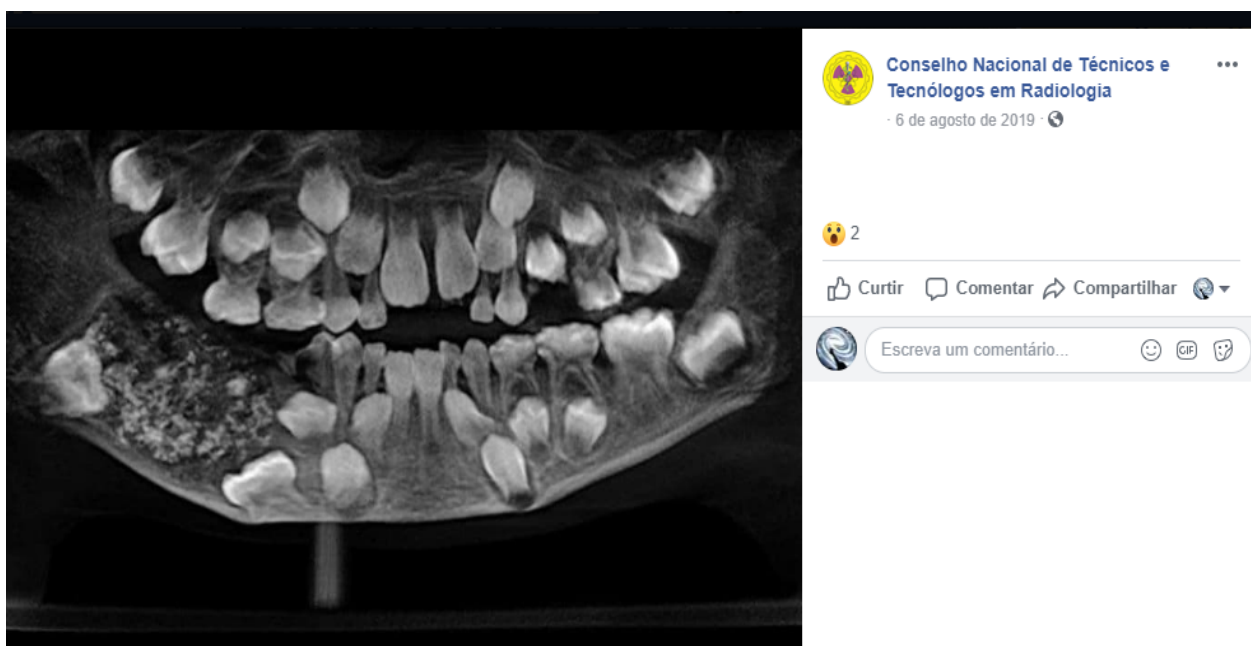
No caso deste construto, sugere-se no mínimo 6 encontros com os estudantes, sendo cada um, de duas aulas geminadas, para que o docente assista a reportagem com os estudantes; apresente perguntas, *slides* com imagens, reportagens e vídeos curtos para aprofundar as discussões; indique outras fontes que auxiliem no entendimento das questões levantadas; e que os estudantes façam perguntas, críticas, pesquisas e outras sugestões.

Em continuação, sugere-se algumas perguntas para nortear a atividade e comentários que durante as discussões podem ampliar e aprofundar conhecimentos.

1) Como os raios X e outras radiações fazem ou já fizeram parte da sua vida? Explique.

Possivelmente, os indivíduos já se depararam com alguma uma imagem radiográfica em diferentes situações. Então, uma forma de resgatar parte dessas experiências é apresentar radiografias físicas ou digitais, conforme a figura 2, que apresenta uma aplicação de radiação X com fins diagnósticos na odontologia.

Figura 2 - Radiografia de Arcada Dentária.



Fonte: Página do CONTER no *Facebook*, 2019.

Embora as radiações ionizantes e não ionizantes existam desde a formação do universo, somente em 1895 o físico alemão Wilhelm Conrad Roentgen (1845-1923) descobriu os Raios X, os quais provocaram fascínio e medo em parte da população, por meio de diversas aplicações quase imediatas à sua descoberta. Entretanto, as primeiras aplicações das radiações ionizantes nas áreas médica e odontológica ocorreram sem o entendimento necessário dos possíveis efeitos deletérios.

2) Pensando no que a reportagem denúncia despertou em você, por que um cidadão e uma cidadã devem ter conhecimentos básicos sobre raios X?

Caso o(a)s estudantes achem que os diversos tipos de radiações que os atingem são somente estranhezas ou conteúdos complexos desse ramo da Física, precisam rever suas concepções. Porque, a espécie humana evoluiu em um mundo “banhado” por diversos tipos de radiações. As fontes naturais, como o Sol, o solo, o ar, a água e alguns alimentos (banana, leite e batata, por exemplo) não poupam ninguém de suas emissões. Do Sol recebe-se diariamente luz visível, raios ultravioleta (UV), infravermelho, raios gama, micro-ondas, radiofrequência e outras. Elementos radioativos no solo, no ar, na água e em alguns alimentos emitem raios beta e/ou gama, por exemplo. Os átomos de carbono-14 (C-14) presentes nos ossos e os de potássio-40 (K-40) em músculos humanos também emitem raios beta continuamente. Inclusive, no caso do C-14, inclusive, após a morte, o que torna possível a datação de um fóssil (Moro, 2020; *United Nations Environment Programme*, 2016).

Além disso, o(a)s estudantes precisam perceber que não existe dose radiações ionizantes segura, mas, deve-se buscar meios de aprender e discutir possibilidades de uso dos raios X de forma crítica, otimizada e mais segura possível. No caso de mulheres grávidas, essa exposição deve ser autorizada pelo médico e seguir as normas e requisitos de proteção radiológica aplicáveis quando se usa esse tipo de radiação (Okuno, 2007). E os operadores de sistemas de radioinspeção devem receber capacitação profissional para o devido reconhecimento de imagens e dos possíveis efeitos deletérios das radiações ionizantes.

3) A reportagem denúncia fala de uma aplicação dos raios X, com fins de radio inspeção em presídios na região metropolitana de Vitória, no Espírito Santo. Você tem ideia de por que é possível usar raios X com essa finalidade?

Por meio dessa questão, busca-se entender características dos raios X que permitem a visualização de estruturas internas, como a radiografia de arcada dentária. O que envolve a natureza da radiação (onda eletromagnética); alta frequência; pequeno comprimento de onda; elevado poder de penetração na matéria e tipos de interações com a matéria. Todavia, não é simples, nem imediato reconhecer que imagens radiográficas ou de radio inspeção são resultados da absorção diferenciada da radiação X por tecidos ou objetos com diferentes densidades, composições e ligações químicas; e, por conseguinte, de espectros de absorção de radiação distintos. Essas variáveis agenciam densidades óticas distintas em um receptor de imagens, isto é, imagens com contraste e resolução, o que caracterizam a sua qualidade e diagnóstico realístico (Okuno; Yoshimura, 2019; Bushong, 2010).

4) O que você entende sobre os raios X?

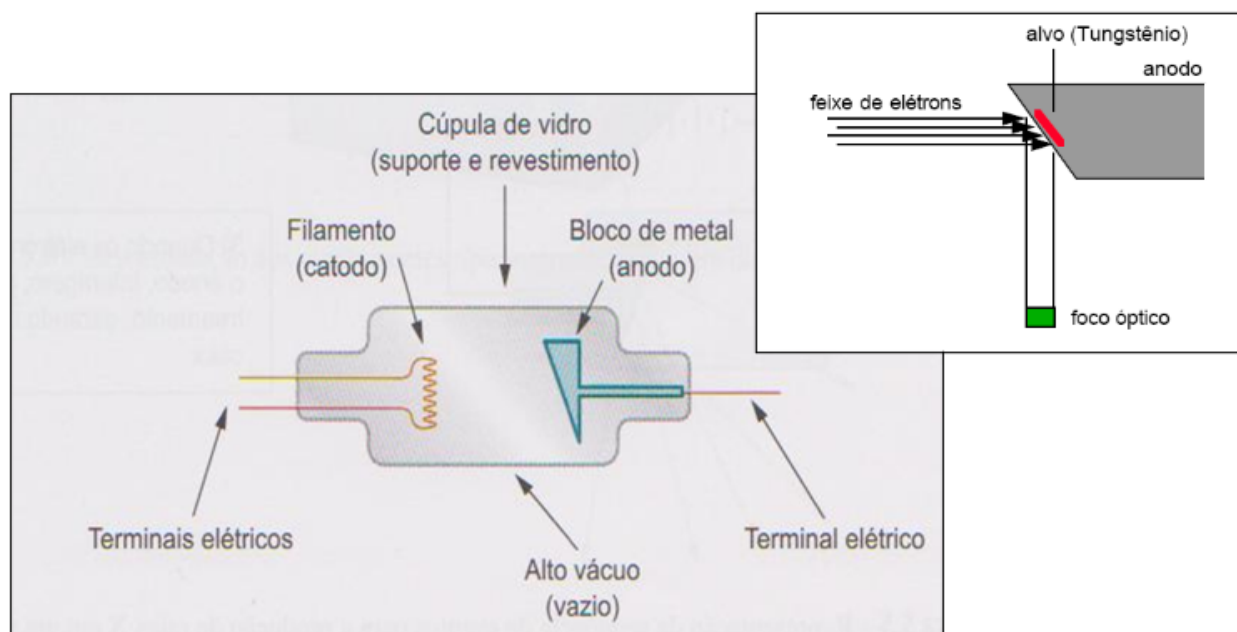
O termo é polissêmico, pois pode se referir a uma sala, ao exame, ao diagnóstico ou à radiação. Para uma proposta pedagógica em que se pretende abordar aplicações dos raios X de maneira interdisciplinar deve-se atentar para o fato de que determinados estudos possibilitaram a quantização de “radiação eletromagnética”, isto é, a existência de níveis de energia discretos em átomos, bem como a compreensão da natureza dual “onda-partícula” de partículas e radiação eletromagnética. Esses conceitos possibilitaram a compreensão de uma ampla variedade de fenômenos intrigantes, inclusive a revolução tecnológica que tem gerado uma diversidade de equipamentos do computador aos *smartphones*, passando pelos equipamentos que possibilitam diagnósticos por imagem, tratamentos radioterápicos, serviços de radioinspeção e outras aplicações.

5) De que maneira os raios X podem ser produzidos?

Por meio de simulação pode-se demonstrar o funcionamento de um tubo

de raios X (figura 3), e usar imagens para entender o espectro da radiação produzida, bem como levar para a sala de aula ou laboratório uma ampola, como a que o professor-candidato-pesquisador-autor tem disponível.

Figura 3 - Esquema de um Tubo de Raios X.



Fonte: Tilly Júnior, 2010, p. 27. [Adaptado].

6) De acordo com a reportagem denúncia, como ou por que é possível associar a exposição de mulheres grávidas aos raios X em presídios com o consequente aborto ou outros efeitos clinicamente detectáveis?

Apresentar uma fundamentação a partir da Física Moderna e Contemporânea articulada à química e à biologia, levando os estudantes a entenderem que os efeitos biológicos (mutações, abortos e outros) são decorrentes de efeitos físicos (excitação, ionização) e químicos (quebra de moléculas de água e/ou DNA, desequilíbrio químico, reações químicas).

7) Como os raios X podem ser utilizados em presídios e outros locais de forma mais segura?

No Brasil ainda não existe um regulamento técnico para operação dos equipamentos de inspeção envolvendo raios X, então a Proteção Radiológica no país está alicerçada em arcabouço jurídico complexo. Deve-se atender às exigências de diversos órgãos governamentais, sendo os principais: a Agência

Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), CNEN (Conselho Nacional de Energia Nuclear) e CONTER. Nesse caso, o presídio deve ter licença da CNEN para implantação e uso do *body scan*. Para tanto, é necessário passar por avaliações e cumprir normas e regulamentações técnicas brasileiras que se baseia em normas internacionais, como as da International Atomic Energy Agency (IAEA), em português, Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA) e outros órgãos normativos.

Então, deve-se seguir a norma que regulamenta o uso dos raios X, em vigor, a RDC 330 de 20 de dezembro de 2019 da ANVISA revogou a Portaria SVS/MS 453/98 e a resolução ANVISA/RE 1016/06. Destaca-se também o papel do CONTER, que “[...] tem a função de manter a inscrição das pessoas legalmente habilitadas, normatizar e fiscalizar o exercício das técnicas radiológicas no Brasil” (CONTER, 2019).

Postas essas considerações, a Radioproteção tem a finalidade precípua de fornecer condições seguras para atividades que envolvam radiações ionizantes. Por isso, condições básicas de segurança devem ser observadas no exercício profissional. Portanto, cabe aos profissionais envolvidos terem conhecimento amplo, profundo e atualizado do assunto ancorado nas normas e diretrizes relacionadas à Radioproteção estabelecidas pela ANVISA e CNEN (Xavier; Heilbron, 2014).

8) Diante das evidências de irregularidades apontadas na “reportagem denúncia” em discussão, como você avalia a responsabilidade da sociedade e das autoridades?

Almeja-se que a reportagem denúncia, estimule o(a)s estudantes a fazerem pesquisas e a se posicionarem, pensando na sua condição não apenas de estudantes, mas de clientes, cidadãos ou quem sabe um profissional dessa área ou afim, buscando discutir as implicações do comportamento ético e responsável.

9) Existe a possibilidade de que situação(ões) como essa já tenha(m) ocorrido anteriormente ou esteja(m) se repetindo em outro(s) presídios(s) ou instituições do país? Por quê?

Por meio dessa questão, espera-se que o(a)s estudantes sejam capazes de questionar aplicações dos raios X que conhecem e busquem questionar isso e tomar decisões mais informadas para minimizar riscos de exposições às radiações ionizantes em suas vidas e de outros.

10) Pensando no que você aprendeu e como, se você pudesse deixar um esclarecimento acerca dos diversos usos dos raios X que você conhece, o que você diria?

Novamente, a ideia de interdisciplinaridade é necessária, porém não se refere somente a questões metodológicas, pois a condição humana de vida, que é interdisciplinar.

Pensando na propriedade dual do elétron sabe-se que não é possível detectar o seu caráter de onda e corpúsculo concomitante, por meio de um único experimento. Quando colapsa a função de onda, o elétron é percebido como partícula e vice-versa. Assim, a física não é intuitiva, mas pode ser (re)construída e compreendida como “uma ciência viva”. Sua (re)construção resulta de relações de sentidos, mais imediatas ou não, entre humanos e não humanos.

11) Considerando as circunstâncias em que ocorrem as incidências de radiação em mulheres grávidas, o equipamento de raios X emite radiação de modo ininterrupto ou somente quando acionado por um profissional habilitado?

Novamente busca-se atentar para aspectos relevantes do ponto de vista do técnico-científico, o fato de os raios X serem produzidos somente enquanto o equipamento estiver ligado e não depender de material radioativo. Isso também pode ser percebido por meio de simulações e vídeos curtos.

12) Você sabe o que aconteceu em termos de reparação às vítimas, punição aos envolvidos por suas responsabilidades ou ainda em termos de fiscalização desses serviços?

Os estudantes devem se sentir estimulados a pesquisar sobre isso. Sabe-se que até o momento a sociedade brasileira aguarda resposta(s) das autoridades, tendo em vista evidências de irregularidades e violação de direitos

humanos por meio da reportagem denúncia, as quais precisam ser explicadas e reparadas. Uma vez que, devido às condições de uso dos raios X no país não há garantia de outra tragédia como essa se repita. Então, é preciso conhecer para tentar evitar.

Considerações Finais

Ao inserir este ou outro tópico de Física Moderna e Contemporânea na educação básica acredita-se que não se ensina somente conteúdos, mas também formas de estabelecer relações cognitivas com as tecnologias, o cotidiano, as Ciências e o ambiente: “quero saber o que é?”, “como se chegou a isso?”, “por que isso funciona desse modo?”. Por isso, precisa-se buscar formas mais inclusivas de observar, pensar e compreender os conteúdos a partir de suas dimensões, conjunto extenso e intenso de elementos entrelaçados.

Refinando essa perspectiva, os seres humanos são constituídos de átomos e partículas subatômicas politemporais, ou seja, partes da história do Universo. Assim, os átomos que constituem os corpos humanos e não humanos e outras materialidades são milenares, “poeira de estrelas”. Logo, os arranjos e combinações que medeiam as aprendizagens necessitam de atualizações contínuas. O docente necessita estar ciente de que não prepara ou controla as aprendizagens, pois essas dependem também de processos internos dos aprendentes. Por isso, a presente proposta busca construir a relevância desses tópicos, uma vez que não está consolidada *a priori*.

Por isso, as aulas devem ser encontros entre sujeitos históricos, momentos de questionamentos, reflexões, levantamento e testes de hipóteses, de ampliação de consciência. Desse modo, pode-se avançar de um nível de ignorância inconsciente (não sabia que não sabia) para um nível de consciência mais consciente (sabe-se que não sabe). E também atentar-se para a percepção do nível de complexidade das leis que governam o mundo subatômico e extremamente veloz, bem como de outras variáveis, por exemplo, os profissionais envolvidos, as tecnologias, as legislações, as autoridades e o público em geral.

Reitera-se que no âmbito da Radioproteção o conhecimento e atitude dos indivíduos envolvidos em aplicações de radiações ionizantes, como os raios X, são fundamentais. Porque, a clareza acerca aplicação dos conceitos, procedimentos e atitudes é imprescindível para que minimize ocorrências que possam resultar em possíveis dano(s). Alguns acidentes, como o Césio-137, ocorrido em Goiânia em 1987 e o de Chernobyl, em 1986, na Ucrânia são cercados de informações errôneas e mitos, as quais possivelmente emergirão durante a execução desta proposta.

Por tudo isso, as questões e discussões postas podem/devem ser reformuladas e possibilitar que os estudantes também consigam fazer outras. Tanto que esse recorte temático pode ser o ponto de partida para tratar do tópico Física Nuclear, a partir de aplicações de outras radiações na medicina nuclear (exames de cintilografia e radioterapia), na indústria (controle de qualidade de peças, por exemplo) e em outras áreas.

Referências

BELICH JUNIOR, Humberto. **Física Moderna**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº. 9394/96)**, de 20 de dezembro de 1996. 4. ed. [Atualizada até abril de 2020]. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 set. 2023.

BUSHONG, Stewart C. **Ciência Radiológica para Tecnólogos: física, biologia e proteção**. Tradução Sandro Martins Dolghi et al. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.) **Ensino de física**. Coleção ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE TÉCNICOS E TECNÓLOGOS EM RADIOLOGIA. **Facebook**: @conselhoderadiologia, 07 abr. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/ConterOficial/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

MORO, Leandro Silva. **Características de Conteúdos de Física das Radiações em Três Páginas Institucionais no Facebook**. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Uberlândia, Uberlândia, 2020. <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.634>.

OKUNO, Emico; YOSHIMURA, Elisabeth Mateus. **Física das Radiações**. São Paulo: Oficina de Textos, 2010.

OKUNO, Emico. **Radiação**: efeitos, riscos e benefícios. São Paulo: Harbra, 2007.

OSTERMANN, Fernanda; MOREIRA, Marco Antônio. Uma Revisão Bibliográfica sobre a Área de Pesquisa “Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio”. **Investigações Em Ensino De Ciências**, v. 5, n. 1, p. 23 - 48, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/600>. Acesso em: 03 out. 2023.

PAULO NETO, Jonas Guimarães; OLIVEIRA, Antônio Nunes de; SIQUEIRA, Marcos Cirineu Aguiar. Ensino de Física moderna e contemporânea no Ensino Médio: o que pensam os envolvidos? **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 6, n.1, p. 65-89, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.35819/scientiatec.v6i1.3204>.

POZO, Juan I.; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 27.

RUZZI, Maurizio. **Física Moderna: teorias e fenômenos**. Coleção Metodologia do Ensino de Matemática e Física, v. 8, 1. ed. Curitiba: Ed. IBPEX, 2014.

TEIXEIRA, Cilaine Verônica; MASSONI, Neusa Teresinha; VARGAS, Ghisiane Spinelli. Raios X : um tema instigante para a introdução da Física Moderna e Contemporânea na sala de aula do Ensino Básico. **Experiências em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 80-93, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/159728/001022209.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 out. 2023.

TILLY JÚNIOR, João Gilberto. **Física Radiológica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (UNEP). **Radiação: efeitos e fontes**, Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, cap. 3, p. 27 - 55, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito da transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

XAVIER, Ana Maria; HEILBRON, Paulo Fernando. Segurança e Proteção Radiológica. In: XAVIER, Ana Maria; MORO, José Túlio; HEILBRON, Paulo Fernando. **Princípios Básicos de Segurança e Proteção Radiológica**. 4. ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Setembro 2014. p. 39. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/spr-cadastro/SegurancaProtRad.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS PARENTAIS NEGATIVAS NA CLÍNICA PSICANALÍTICA DA ATUALIDADE

Eduardo Toshio Kobori

Maria Carolina Vian Da Rosa

Sheila Fermino

Doi: 10.48209/978-65-5417-274-1

Introdução

O presente trabalho consiste em um estudo a partir de uma metodologia qualitativa, obtendo suas análises e discussões retiradas de sites de pesquisa como Scielo, Google Acadêmico, e discussões de acordo com supervisões realizadas. Nosso escopo concentra-se na questão das práticas parentais negativas demonstrando suas influências no infante e suas correlações.

Os estilos parentais se referem a um conjunto de práticas utilizadas pelas figuras cuidadoras com o intuito de educar, socializar e monitorar os comportamentos de seus filhos (Cassoni, 2013). É por meio das práticas parentais que os cuidadores disseminam suas crenças, valores e cultura, dessa forma, pode-se afirmar que as estratégias adotadas influenciam diretamente no desenvolvimento dos filhos. Tais práticas, podem ser tanto positivas quanto negativas. Gomide (2014), afirma que figuras cuidadoras exercem práticas positivas, quando são

capazes de impor regras adequadamente, demonstrar afeto e atenção e promover condições favoráveis para o desenvolvimento saudável de sua prole. Em contrapartida, pais que adotam práticas negativas, são negligentes, não promovem relações afetuosas e não estabelecem limites. Gomide (2021), classifica essas práticas nos seguintes quadrantes: estilo parental ótimo, estilo parental bom, estilo parental regular e estilo parental ruim. Segundo o autor:

Os dois primeiros termos indicam que a maioria das práticas parentais estão voltadas para o fortalecimento de habilidades pró-sociais, com ênfase em acompanhamento dos filhos e ensinamentos de comportamentos morais. Já o ‘estilo parental regular’ e ‘estilo parental ruim’ se referem a práticas parentais negativas que estão associadas ao desenvolvimento de comportamentos antissociais (Gomide, 2021, p. 75).

Segundo Bardagi (2002), essencialmente o exercício da parentalidade negligente, o excesso de controle e falta de incentivo por parte das figuras cuidadoras podem contribuir para o surgimento de dúvidas nos filhos sobre suas próprias capacidades, afetando desfavoravelmente sua autoestima, e desencorajando-os a desenvolver autonomia para resolver os problemas vivenciados em seu cotidiano. Ainda, Weber (2017), relata em sua pesquisa que as práticas parentais negativas estão vinculadas ao estabelecimento de relações disfuncionais entre as figuras cuidadoras e seus filhos.

Levando em consideração as questões mencionadas, objetiva-se discutir a respeito dos fatores que motivam figuras cuidadoras a adotarem práticas parentais negativas e quais as consequências ocasionadas para seus filhos. Pretende-se utilizar como embasamento para essa discussão, a experiência clínica no atendimento de crianças e adolescentes no Centro de Estudos e Práticas em Psicologia - CEPP, no decorrer do segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023.

A seguir, apresentamos algumas pesquisas publicadas sobre o tema, às quais servirão de base teórica para nossa discussão a respeito das práticas parentais negativas.

Conforme o aparato teórico encontrado quanto a temática aqui discutida, autores como Jerusalinsky (2009) e Michael, Corim e Santos (2014), trabalham a relação de parentalidade e suas respectivas consequências quanto a atuação dos pais, essencialmente tratando-se do objeto materno e, portanto, da busca pela completude que aparece no discurso corrente de mulheres como tentativa de realizar “A Mulher”. Entretanto, esta se revela impossível, fazendo comparecer não só a incompletude, a falta de qualquer ser desejante, mas, além disso, revelando a divisão experimentada pela mulher diante da condição de *não-toda* no gozo fálico. Convém assinalar que esta questão não corresponde à um olhar anatômico sobre o sexo feminino, mas se trata de uma posição subjetiva determinada no próprio discurso do sujeito, muitas vezes em desacordo com sua anatomia.

A maternidade e a histeria são exemplos de como uma mulher pode estar situada na posição todo-fálico. Em ambos os lados, a função fálica está em jogo na estruturação sexual, porém situar-se de um lado ou de outro depende da maneira como o sujeito está assujeitado a ela (Bonfim; Vidal, 2009).

Ainda sobre esse aspecto, Verceze e Cordeiro (2019) continuam a discussão sobre a concepção lacaniana que diferencia maternidade e feminilidade, pois, tornar-se mãe, não é tornar-se mulher necessariamente. Por esse motivo e pela divisão da mulher, isto é, pela ausência de um significante que sustente sua posição feminina, a experiência da maternidade pode ser vista como uma resposta a esse falta-a-ser. Contudo, com as modificações sociais e a mudança do papel social feminino nos séculos XX e XXI, os filhos vêm perdendo o lugar fálico junto às mães, sendo que muitas vezes a experiência da maternidade é vivida pelas mulheres como uma limitação que as impede de tomar como posse outros atributos fálicos que, na contemporaneidade, estão ao seu alcance, como por exemplo o trabalho.

Dito isso, o estudo de Schavarem e Toni (2019) quanto a relação entre as práticas educativas parentais e a autoestima da criança, dizem respeito sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, sendo este afetado por diferentes

fatores, incluindo questões de ordem orgânica, social e cultural, os quais se manifestam a partir da família, escola e comunidade. Nesse sentido, os pais apresentam-se como variável de destaque. Estudiosos como Rodrigues, Nogueira, Altafim (2013) e Gomide et. al. (2005), ainda permanecem sob a perspectiva que avança a relação parental, práticas educativas e consequências negativas comumente observadas em vivências clínicas guiadas pela práxis psicanalítica.

Por fim, artigos como o de Klumpp, Barone e Andrade (2017), Chatelard e Cerqueira (2015) e Carvalho (2009), também trazem à tona diferentes olhares que constituem um mesmo panorama sobre a problemática em comum, destacando decorrentes patologias advindas das relações aqui tratadas, bem como uma necessária revisão bibliográfica a fim de elucidar conceitos e articular abordagens.

Fatores que embasam as práticas parentais

Analisando as informações disponíveis na literatura atrelada às experiências clínicas de atendimento infantil, foi possível averiguar que diversos fatores podem interferir nas práticas parentais que são exercidas dentro da esfera familiar. Conforme discutido por Franco e Szymanski (2012, p. 212) o principal aspecto que embasa a transmissão de valores e conhecimentos por parte das figuras cuidadoras aos seus filhos está relacionado aos elementos presentes na construção de suas histórias de vida. Assim, ainda que os princípios familiares repassados à próxima geração não sejam sistematizados, estes se constituem como a somatória de todas as experiências relativas ao cotidiano de uma determinada família. Nesse sentido, Zamberlan (2003, p.13-14), destaca que a presença de conflitos na dinâmica familiar se concretiza como um campo propício para a manifestação de fatores estressantes que moldarão as ações educativas e de socialização de pais e mães para com sua prole.

Entre modelos conjugais e parentais que são explorados no presente capítulo com o intuito de construir um olhar sobre importantes representações

sociais, a linha psicanalítica se destaca ao se debruçar sobre a clínica dos primórdios que estabelece que o processo de filiação se inicia antes do nascimento do bebê, a partir da transmissão consciente e inconsciente da história infantil dos pais, de seus conflitos inconscientes, da relação com seus próprios pais, que colorem sua própria representação sobre a parentalidade (Zornig, 2010). Em vista disso, a emersão de aspectos privados (como o psiquismo do próprio sujeito), e públicos (em relação àquilo que é socialmente aceito em determinado momento histórico), completa o caminho pelo qual a parentalidade percorrerá durante a construção de vínculos, afetos e formas de existir, excepcionalmente para crianças ainda na primeira infância.

Outro quesito que também pode influenciar os estilos parentais são as representações de gênero que os pais possuem (Sampaio, 2007, p. 145). Weber et al., (2004) utilizaram a escala de responsividade baseada no modelo de Diana Baumrid e adaptada ao contexto brasileiro para observar a frequência de estilos parentais e sua relação com o gênero. Segundo a pesquisa realizada pela autora, em decorrência dos vieses enraizados a respeito dos papéis de homens e mulheres na sociedade, as figuras cuidadoras tendem a ser mais rigorosas com suas filhas do que com os seus filhos. Ainda, Sampaio (2007, p.146) verificou que comumente o nível de escolaridade exigido para ambos os gêneros é diferente, sendo maior para mulheres. No entanto, apesar dessa divergência, a autora constatou que era esperado por parte das figuras cuidadoras que o filho apresentasse maior sucesso profissional e financeiro do que a filha. Dessa forma, fica evidente que existe uma contradição no que se refere ao que as figuras cuidadoras esperam em relação a dedicação despendida nos estudos e o sucesso profissional dos filhos. Compreende-se que essa dicotomia se faz presente em decorrência do machismo estrutural prevalecente na sociedade. Correia (2008, p. 13), ainda explica que no geral, o estilo parental autoritário é mais utilizado com os meninos em detrimento das meninas, devido às diferenças tradicionalmente estabelecidas entre as responsabilidades pertinentes a homens e mulheres.

Por fim, Borges (2010), discute que as vertentes que orientam as práticas parentais podem também receber influências das vivências passadas dos pais, promovendo a mimetização da educação recebida ou sua negação. Conforme mencionado pelo autor, geralmente pais que foram inseridos em ambientes severos ou intolerantes no decorrer da infância, apresentam uma propensão a exercer com seus filhos, o oposto dessa prática, ou seja, o da tolerância total que com elevada probabilidade, poderia desencadear futuramente na criança uma atitude de controle e manipulação de seus progenitores.

Assim, levando em consideração todos esses fatores, é consenso dentro da literatura científica que as práticas parentais de uma família se encontram diretamente vinculadas aos problemas emocionais e comportamentais que crianças e adolescentes podem manifestar em suas vivências (Terres-Trindade; Mosmann, 2016). Dessa forma, a história de vida das figuras cuidadoras, os elementos culturais que constituem suas subjetividades e os conflitos presentes na dinâmica familiar, representam em muitos casos as razões dos surgimentos de demandas para atendimentos psicológicos infantis.

O percurso de tornar-se pai e tornar-se mãe, se inicia, portanto, muito antes do nascimento do filho, sendo construído já na infância de cada um dos pais. Nesse sentido, o nascimento de uma criança produz uma mudança irreversível no psiquismo parental, podendo, inclusive, auxiliar na retificação de uma história infantil já formada pelos simbolismos de fantasmas parentais advindos da primeira infância (Zornig, 2010).

Consequências das práticas parentais negativas

Baião (2008), explica que no transcorrer das décadas de 40 e 50, as práticas parentais ideais estavam pautadas em torno de atender todos os desejos de uma criança, a fim de que ela obtivesse uma satisfação ilimitada. Acreditava-se que o empreendimento desse tipo de educação seria a única forma segura e saudável de garantir o desenvolvimento de um sujeito. No entanto, conforme

aponta Baurind (1996) apud Weber et al., (2004, p. 324), ao longo do tempo foi possível perceber os efeitos prejudiciais que esse tipo de ação proporcionava, induzindo, portanto, os pais dos anos seguintes a adotarem práticas mais realistas e conscientes no que se refere ao quesito permissividade. Por esse motivo, o termo “parentalidade” surge na década de 1960, com o intuito de marcar as dimensões de processo e de construção do exercício da relação dos pais com os filhos (Zornig, 2010).

Entretanto, apesar dessas mudanças, atualmente é comum que a educação dos pais seja expressivamente marcada pela ausência de imposição de regras e limites, seja pela falta de tempo e adversidades cotidianas, ou pela dificuldade em exercer autoridade. Ainda, conforme descrito por Guerreiro (2013, p. 47) existem outras características negativas que podem representar as práticas parentais e acarretar efeitos negativos a subjetividade dos filhos, como por exemplo, a negligência, ausência de atenção e afeto e punição sem motivos.

Conforme as observações realizadas a partir das experiências clínicas de atendimento infantil em uma clínica escola, foi possível notar que um dos principais fenômenos que têm marcado os estilos parentais na atualidade é a fragilização das funções parentais onde os comportamentos das crianças apresentam um polo de influência considerável advindo do comportamento dos seus pais” (Zanetti e Gomes, 2011, p. 492). Percebe-se que a adoção desse tipo de prática implica em sérias consequências para a vida dos infantes.

Esse processo de fragilização se reflete na forma permissiva que muitos pais adotam na educação de seus filhos. Baumrind (1966) apud Weber et al., (2004) descreve que figuras cuidadoras permissivas agem de forma não punitiva, a fim de satisfazerem todos os desejos dos filhos, e mostrar-se a eles como alguém que realiza pedidos e não como um modelo, nem como um sujeito responsável para moldar e direcionar o seu comportamento. Conforme apontado por Dutra (2019), pais permissivos, aparentemente são mais felizes e vitais, no entanto, são imaturos e possuem dificuldades em controlar seus impulsos. Essa

pesquisadora, ainda afirma que figuras cuidadoras que adotam o estilo parental permissivo, no geral, são carinhosas e dão atenção aos seus filhos, porém, suas habilidades na resolução de conflitos são escassas. Conforme La Taille (2009), pais permissivos, ao mesmo tempo que tentam desenvolver seus filhos por incentivarem eles a fazer algum tipo de atividade extra, também tentam poupá-los de entrar em embate com o mundo, tentando protegê-los e não os contrariando. O resultado é a geração de adultos incapacitados para refletir e ponderar suas escolhas de forma consciente.

Um ponto importante mencionado por Gomide (2005) e que está relacionado a permissividade diz respeito ao estabelecimento de regras que são quebradas pelos próprios sujeitos que a determinaram, no caso os pais. A autora explica que a determinação de diretrizes na relação entre pais e filhos é crucial para que um relacionamento adequado seja instaurado. No entanto, conforme explicado por Gomide (2005), quando as figuras cuidadoras não cumprem as regras de sua própria autoria, estão atuando com base em uma prática de disciplina relaxada. A consequência dessa outra vertente de permissividade, conforme relatado por Toni e Hecaveí (2014) pode ser a manifestação de um baixo desempenho escolar. Cardoso e Veríssimo (2013), ainda explicam que crianças submetidas ao estilo parental permissivo, tendem a apresentar baixa autoestima, baixo autocontrole, comportamento imaturo e dependência em relação aos outros.

A parentalidade permissiva também pode ser compreendida pelo estilo negligente, onde os pais não possuem níveis adequados de responsividade nem de exigência, não existindo reciprocidade emocional ou solicitação de demandas, assim, apenas as necessidades básicas dos filhos são supridas (Cassoni, 2013). Schavarem e Toni (2005, p. 158) explicam que a negligência pode comprometer o desenvolvimento da criança, tornando-a frágil e insegura, além de colaborar para que ela apresente um comportamento apático ou agressivo. Os autores, também identificaram na pesquisa que realizaram, que a negligência pode estar relacionada à manifestação de uma baixa autoestima. Weber, Stasiak

e Brandenburg (2003), definem a autoestima como uma autoavaliação da pessoa diante de seu próprio valor, e seu desenvolvimento está atrelado às experiências de vida de cada sujeito. Pode-se afirmar que indivíduos que apresentam uma alta autoestima têm o reconhecimento de suas figuras cuidadoras e dos profissionais das escolas em que frequentam. Ainda, o meio ambiente ao qual o sujeito está inserido, exerce importante influência sobre o desenvolvimento da autoestima. Enquanto a alta autoestima está correlacionada à saúde mental e bem-estar, a baixa autoestima está associada a ansiedade, transtornos alimentares e ideação suicida (Hutz, Zanon e Vazquez, 2014).

Nesse sentido, Scharavem e Toni (2019), identificaram que o exercício da negligência e da disciplina relaxada é responsável em um nível moderado pela baixa autoestima, tanto de meninos quanto de meninas. Discutindo a respeito dessa temática, Gomide (2005), explica que a negligência pode ocasionar a baixa autoestima, pois, esse tipo de prática pressupõe falta de atenção e interesse dos pais para com a sua prole, provocando, portanto, o sentimento de incapacidade nos filhos. Ainda, Scharavem e Toni (2019), correlacionam a disciplina relaxada com a baixa autoestima, porque a dificuldade que as figuras cuidadoras podem ter em cumprir as regras estabelecidas, possuem reflexo direto na falta de compromisso dos filhos com as atividades escolares, o que afeta o desempenho escolar. Logo, um baixo rendimento acadêmico, contribui para uma baixa autoestima, visto que a criança passa a ter uma visão desfavorável de si mesma.

Além disso, conforme um estudo realizado por Moreira e Bastos (2015), que tinha por objetivo realizar um levantamento de fatores relacionados à ideação suicida em adolescentes, foi possível identificar que os sujeitos que tentam o suicídio possuem pouco apoio social, reduzido monitoramento parental, problemas na comunicação familiar e baixa autoestima. Nesse sentido, o estudo de Andrade et al (2021) visa tornar explícito que o suicídio entre crianças e adolescentes possuem fatores predisponentes, como fragilidade familiar, transtornos mentais e ambiente sociocultural. Entretanto, como fator estressante de

extrema relevância, é necessário citar a própria dinâmica familiar, uma vez que as relações estabelecidas neste meio podem inibir um crescimento saudável da criança ou do adolescente, uma vez que o desenvolvimento humano, para além de condições orgânicas e biológicas, é influenciado pela qualidade das relações vivenciadas durante o crescimento. Os autores ainda destacam que no rol das características pessoais e familiares estão inclusas as situações de experiência traumática, tal como abuso sexual ou físico, perda de entes queridos, violência doméstica, separação dos pais e conflitos entre membros da família.

Todos esses aspectos mencionados pelos autores, evidenciam que os resultados da negligência dos pais para com os filhos é um fator preponderante para os riscos de suicídios. Essas asserções endossam as queixas e as demandas de atendimento que se apresentam na clínica contemporânea, inclusive, na Clínica-escola.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, foi possível observar por meio dos atendimentos psicológicos realizados com crianças e adolescentes na Clínica Escola da Unifio, que na maioria dos casos onde há queixa de comportamento, as figuras cuidadoras estão apresentando dificuldades na imposição de regras e limites à sua prole. Foi possível observar que os métodos utilizados pelos responsáveis para educar seus filhos podem ser caracterizados como práticas parentais negativas, pois são marcados principalmente pela permissividade em demasia. Como consequência desse tipo de atuação nas relações familiares, concluímos que o desenvolvimento de crianças e adolescentes é afetado, principalmente no que diz respeito à aquisição de autonomia e maturidade e prevalência de uma baixa autoestima.

Referências

ANDRADE, T. C.; GOMES, D. E. B.; DA SILVA, J. D. M.; VIANA, E. A. C.; GUEDES, N. A.; DOS SANTOS, L. H. P. E.; BRANDÃO, C. S. S.; ATAÍDE, R. de C. N. Comportamento Suicida na Infância e Adolescência: Educar e Cuidar para Prevenir / Suicidal Behavior in Childhood and Adolescence: Educating and Caring to Prevent. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 96770–96778, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n10-132. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/37266>. Acesso em: 1 may. 2024.

BAIÃO, C. F. **Aliança Parental e Estilos Parentais em Famílias com e sem crianças autistas**. 2008. 67 f. Dissertação. Mestrado em Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

BARDAGI, M. P. **Os estilos parentais e sua relação com a indecisão profissional, ansiedade e depressão dos filhos adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

BONFIM, F. G.; VIDAL, P. E. V.. A feminilidade na psicanálise: a controvérsia quanto à primazia fálica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 539-548, set. 2009.

CASSONI, C. **Estilos parentais e práticas educativas parentais: revisão sistemática e crítica da literatura**. Dissertação. Mestrado em Psicologia. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2013.

CHATELARD, D. S; CERQUEIRA, A. C.. O conceito de simbiose em psicanálise: uma revisão de literatura. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, v. 18, n. 2, p. 257–271, jul. 2015.

CORREIA, A. R. **Diferenças entre pais e mães, filhos e filhas nos estilos parentais**. 2008. 59 f. Dissertação. Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

DUTRA, M. P. S. **Estilos parentais e práticas educativas: formação para a Democracia**. Simpósio Democracia e Direitos Humanos: Crises e Conquistas, 5, 2019, Goiânia. Universidade Federal de Goiás, 2019.

FRANCO, F. S; SZYMANSKI, H. Práticas parentais: um estudo sobre escolhas educativas. **Memorandum**, v. 22, p. 221-225, 2012.

GOMIDE P. I. C. (2005). **Pais presentes, pais ausentes: Regras e limites**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

GOMIDE, P. I. C. Inventário de estilos parentais – IEP: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis: **Vozes**. 2014.

GOMIDE, P. I. C. **Inventário de estilos parentais**. Curitiba: Juruá, 2021.

GUERREIRO, A M. S. **O papel das práticas parentais no desenvolvimento e no bem-estar subjetivo da criança**. 2013. 172 f. Dissertação. Mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade do Algarve, Penha, 2013.

HUTZ, C. S; ZANON, C; VAZQUEZ, A. C. S. Escala de autoestima de Rosenberg. In: HUTZ, C. S. (Org). **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo**. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

KLUMPP, C. F. B; BARONE, L. M. C; ANDRADE, M. S. Relação simbiótica patológica entre mãe-filho e o processo de aprendizagem. **Ciênc Cogn**, v. 22, n. 1, p. 93-101, 2017.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

MICHAEL, B. G; CORIM, J. V; SANTOS, E. M. A. Um olhar sobre a simbiose na relação mãe-filho. **XV Jornada de Extensão**, 2014.

MOREIRA, L. C. O; BASTOS, P. R. H. O. Prevalência e fatores associados à ideação suicida na adolescência: Revisão de literatura. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 3, p. 445-453, 2015.

RODRIGUES, O. M. P. R; NOGUEIRA, S. C; ALTAFIM, E. R. P. Práticas parentais maternas e a influência de variáveis familiares e do bebê. **Revista Pensando Famílias**, v. 17, n. 2, p. 71-83, 2013.

SAMPAIO, I. T. (2007). Práticas educativas parentais, gênero e ordem do nascimento. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 17, n. 2, p. 144-152, 2007.

SCHAVAREM, L. N; TONI, C. G. S. A relação entre as práticas educativas parentais e a autoestima da criança. **Revista Pensando Famílias**, v. 23, n. 2, p. 147-161, dez. 2019.

TERRES-TRINDADE, M; MOSMANN, C. P. Conflitos familiares e práticas educativas parentais como preditores de dependência de internet. **Psico-USF**, V. 21, 3, P. 623-633, set./dez. 2016.

TONI, C. G. S., & Hecaveí, V. A. (2014). Relações entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças. **Psico-USF**, v. 19, n. 3, p. 511-521.

VERCEZE, F. A; CORDEIRO, S. N.. Feminilidade não toda: uma revisão sistemática de literatura. **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro , v. 51, n. 2, p. 140-165, dez. 2019 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382019000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 abr. 2024.

WEBER. L. N. D; PRADO, P. M; VIEZZER, A. P, BRANDENBURG, O. J. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 323-31, 2004.

WEBER, L. N. D, STASIAK, G. R; BRANDERBUNG, O. J. Percepção da interação familiar e auto-estima de adolescentes. **Aletheia**, v. 17, n. 18, p. 95-105, 2003.

WEBER, L. N. D. Relações entre práticas educativas parentais percebidas e a autoestima, sinais de depressão e o uso de substâncias por adolescentes. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 2, n. 1, p. 157-167, 2017.

Zamberlan, M. A. T. **Psicologia e prevenção: Modelos de intervenção na infância e na adolescência**. Londrina: EDUEL, 2003.

ZANETTI. S. A. S. GOMES I. C. A “fragilização das funções parentais” na família contemporânea: determinantes e consequências. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 491-502, 2011.

ZORNIG, S. M. A. Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. **Tempo psicanalítico**, v. 42.2, p. 453-470, 2010.

CAPÍTULO 3

ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO (AT): O QUE O CORPO DA ACOMPANHANTE TERAPÊUTICA (AT) TEM A CONTAR SOBRE OS ENCONTROS

Laura Pereira Alves

Ricardo Wagner Machado da Silveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-274-2

Introdução: da reforma psiquiátrica ao corpo da acompanhante terapêutica

O Acompanhamento Terapêutico (AT) é um tratamento que acontece em movimento, passando por espaços sem se fixar a eles (Neto et al., 2011). Assim sendo, ele ocorre na cidade (na rua, na praça, no cinema, no teatro, dentre tantos outros locais) e no território de vida cotidiana dos acompanhados (seu bairro, sua casa, em acompanhamentos médicos, dentre outros espaços). Segundo Berger et al. (1991), o AT é como uma “uma expedição pioneira a uma cidade desconhecida, uma exploração a dois na qual se experimentam caminhos até os limites permitidos pelo encontro” (p.26). Ademais, Morettin (1999) se refere à vivência do AT como uma “poesia que se realiza em nosso corpo”, de modo que se coloca a prova o que Ferenczi (1992) chamou de tato [psicológico], cujo significado é a faculdade de sentir com (*Einfühlung*).

Nesse contexto, Mauer e Resnizky (1985) explicitam que o Acompanhante Terapêutico (AT) está sempre inscrito em uma equipe, não trabalhando de maneira isolada. Sua função é “oferecer-se como um suporte tal qual um agasalho humano” (p. 40), colocar-se como modelo de identificação, de modo a romper com formas de vinculação que levam o acompanhado a enfermidade e atuar como ego auxiliar, isto é, assumir funções e tomar decisões que o paciente não pode desempenhar no momento. Ainda, perceber, reforçar e desenvolver a capacidade criativa do paciente, além de informá-lo sobre o mundo objetivo, ou seja, sobre tudo aquilo que diz respeito ao seu contato cotidiano. Por fim, o AT também atua como agente ressocializador e serve como catalisador das relações familiares. Entretanto, Santos et al. (2005) destacam que as funções do AT são variáveis a depender do caso e que podem mudar ao longo do trabalho.

É relevante destacar a consonância entre o AT e os princípios da Reforma Psiquiátrica. Isso ocorre tanto devido ao seu *setting* que não se limita ao ambiente institucional de tratamento, mas se desenrola nas ruas e na vida urbana, como também pela participação ativa de diversos atores, incluindo profissionais de saúde, familiares e a comunidade em diferentes fases do processo de AT (Santos et al., 2005). Essa colaboração constante visa criar redes de apoio social e terapêutico que tenham como resultado a reintegração psicossocial da pessoa acompanhada, ao mesmo tempo que contribui para que ela seja descosturada de um lugar de tratamento que reitera uma lógica manicomial. Ainda, o princípio do caminhar pela cidade também se dá como produção de ritmo, cadência, andança, exploração, libertação e autonomia em oposição à segregação, ao enclausuramento, ao isolamento, ao estigma e à destituição de direitos da pessoa diagnosticada com transtorno mental grave.

Portanto, ao acompanhar estamos tratando pessoas em grande sofrimento mental e, na maior parte das vezes, em grande vulnerabilidade social, na medida em que vamos marcando junto do sujeito pontos de apoio. Dessa forma, o acompanhado serve de cenários para se organizar, proporcionando um novo modo de articulação social, uma possibilidade de convivência com o social que tam-

bém vem de fora (Berger et al, 1991, p.26). Além disso, quando a saída para a rua não é possível, a criação de cenas ganha destaque como símbolo da capacidade de imaginação e uma possibilidade de reinvenção e desenvolvimento do trabalho. Para isso, “às vezes retornamos a um mesmo ponto para dar-lhe um uso nunca tido” (Berger et al, 1991, p.26).

O AT, ainda, é um trabalho que convoca o acompanhante terapêutico (at) a *estar com* materialidade e realidade, de modo a não se sustentar uma forma de apresentação pautada em distanciamentos, projeções e fantasias. Essa experiência, pois, exige afetação, presença e proximidade, recursos esses potentes e transformadores do tratamento. Nesse sentido, o trabalho nos leva ao encontro do vivido e experimentado no nosso corpo como um todo (Possani, 2012).

Isto posto, tenho a necessidade de relatar sobre a convocação do corpo no trabalho como psicóloga e AT. Desse modo, este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre a minha corporeidade enquanto at de uma paciente da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) durante o Estágio Profissionalizante oferecido por um curso de graduação em Psicologia de uma universidade federal do interior de Minas Gerais.

O presente estudo se configura como uma pesquisa descritiva, apresentada na forma de um relato de experiência no estilo histórico biográfico. Este relato foi construído a partir de minha prática registrada sistematicamente em diário de campo acerca do estágio que realizei em 2023, cuja proposta foi a realização de ATs com uma paciente da RAPS, a quem chamarei de Joana, nome fictício, assim como os demais nomes usados neste relato.

Os ATs foram realizados por uma dupla de estagiárias, eu e Helena, e aconteceram na casa da acompanhada, além de em espaços urbanos como na praça, no shopping, nas ruas de seu bairro, no centro da cidade, no CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), em um coral público da cidade, na casa da filha de Joana, dentre outros locais. Embora houvesse outras pessoas envolvidas na composição desta experiência, como Helena durante a maioria dos atendimen-

tos e as rodas de supervisão, compostas pelo supervisor e por outros estagiários, uma vez por semana durante três ou quatro horas, estou privilegiando neste relato apenas um recorte da minha relação com a paciente. Os encontros tinham duração de duas a três horas e ocorriam de duas a três vezes na semana. A análise desses registros foi feita por referências teóricas do AT, bem como contribuições da fenomenologia e da esquizoanálise. Ademais, após convidar Joana para participar da pesquisa durante um AT, expliquei-lhe do que se tratava a proposta seguindo todos os passos exigidos pelo Conselho de Ética para pesquisa com humanos da instituição de ensino.

Desenvolvimento: O AT com Joana

Eu, mulher cisgênero de 23 anos, branca e de classe média, acompanhei Joana, uma mulher cisgênero de 44 anos, que se declara como negra, heterossexual, mãe de três filhos, classe social baixa, divorciada e diagnosticada com transtorno afetivo bipolar, com pedra na vesícula e outras comorbidades físicas. Joana era uma paciente em porta giratória, fenômeno que caracteriza sucessivas reinternações psiquiátricas, e estava há mais de um ano sem internação. Ela já estava em seu segundo ano de acompanhamento terapêutico, com melhoras significativas. Sua história é marcada por inúmeras tentativas de suicídio, dentre elas a mais grave ocorrida há mais de uma década, ocasião em que ela ateia fogo no próprio corpo após se separar do marido.

Apesar disso, segundo Possani (2012), a compreensão do ser como um conjunto de funções estampa violência e adoecimento e, da mesma forma, tratar uma disfunção através de intervenções na parte que está desajustada adoece ainda mais. Nesse sentido, gostaria de apresentá-la sob minha ótica e de outra maneira, dando breve enfoque às minhas percepções em sua presença, mais do que em sua história ou em um conjunto de sintomas e comportamentos.

Durante os quatro meses de acompanhamento, ela se mostrou como apreciadora de uma das coisas mais caras da vida: os encontros. Notei o quanto ela

gostou de estar acompanhada e viver o que a fazia bem, senti que ela esteve aberta para estar junto de nós. Nossas saídas eram bastante dificultadas por sua condição financeira, que é significativamente limitada. Joana e seus filhos moram de favor em uma casa que é emprestada por seus pais, onde há muitos objetos em prateleiras, cantos, gavetas e mesas e acumulam sujeira.

Aposentada por invalidez, ela recebe uma quantia mensal que, subtraída de uma série de empréstimos, mal dá para sua alimentação. Além disso, durante os meses que a acompanhamos, Joana não tinha acesso direto a seu dinheiro, que ficava sob gerenciamento de um de seus filhos. Isso inviabilizava que ela tomasse decisões cotidianas simples sozinha, como se locomover por meios de transporte pagos. Ainda, me chamou a atenção como a memória de seu corpo é marcada por, antes do início das crises, trabalhar exaustivamente como enfermeira e garantir o sustento de toda a família e hoje esse cenário ter mudado drasticamente.

Também, lembro-me de uma cena difícil e marcante: em um encontro, ela contou inúmeras cenas de violência sexual, psicológica, doméstica e moral sofridas. Após me sentir muito mobilizada e acolher a paciente, retomamos as cenas uma a uma para que Joana se colocasse nelas novamente e pensássemos em diferentes desdobramentos, como o que ela gostaria de ter feito na situação vivida. Em nenhuma das cenas ela usou de comunicação violenta, passivo-agressiva ou qualquer fala e postura reveladora de mágoa, ressentimento, ódio ou retaliação. Nesse sentido, Joana é uma mulher que demonstrava ao longo de sua história devolver a violência sofrida sobre si mesma, sem conseguir superar, de modo geral, uma postura de passividade diante de seus agressores. Em uma das situações, disse que sua vontade era de perguntar por que a pessoa lhe fez aquilo. De modo semelhante, no documentário *Sobreviventes*, de Chnaiderman e Pinheiro (2008), Miriam, cineasta e psicanalista brasileira, entrevista um torturado, vítima de violência política. Quando lhe perguntaram se ele não sentia mágoa ou ressentimento, sua resposta foi: “eu não tenho mágoa. Eu tenho memória”.

Por fim, o que mais se destacava em Joana, ao meu ver, era sua gentileza e postura extremamente respeitosa, o que sempre tornou muito fácil estar em sua companhia. De modo geral, Joana foi uma pessoa benevolente, com fases depressivas intensas e frequentes, e ao longo dos meses de atendimento ela tentou suicídio algumas vezes. Depois que a conheci, me tornei mais gentil, passei a dizer mais “obrigada” para os pequenos gestos de cuidado que antes passavam invisíveis aos meus olhos, a partir do seu exemplo.

Considerando as particularidades do caso e a lente que me permite narrar essa experiência, algumas cenas se destacam para mim, as quais discorrerei a seguir. Optei por citar cada cena para ilustrar questões experimentadas no corpo, sem dar enfoque ao desenvolvimento contínuo do processo terapêutico ou aprofundamento no caso.

Resultados e Discussão – O Corpo e o AT

De início, diversas vezes Joana disse que não receberia eu e Helena, minha dupla, em sua casa, cancelando os acompanhamentos. Tivemos dificuldade em manejar essa situação, até que um dia não cedemos ao cancelamento e ao chegar em sua casa, a encontramos em uma postura extremamente depressiva, segundo ela só querendo dormir e tendo deixado a higiene de lado há algum tempo. Nesse encontro, durante quase todo o AT, Joana dormiu. Antes disso, após conversarmos e entendermos a necessidade significativa de realizar algumas tarefas domésticas, vi em sua cozinha que a louça estava muito suja e acumulada, com restos de comida apodrecendo e imersos na água. Quando abri o lixo, a cozinha se inundou de mosquitos. Fui abrindo aos poucos para que eles saíssem e eu conseguisse fechar a sacola. Recolhi restos de comida, embalagens e papéis e enchi várias sacolas de lixo para jogar fora. Foquei nos restos de comida que estavam ocasionando o mau cheiro. Lavei tudo muito bem, inclusive a pia, a torneira e a parede respingada de sujeira. Conforme eu ia jogando água na parede, insetos mortos iam escorrendo do buraco da tomada

junto com sujeira. Fiz isso com muito prazer. Helena limpou e organizou a sala e, ao fim do horário, fomos embora.

Devido a inúmeras particularidades deste caso, em vários momentos precisei adotar condutas assistencialistas, visando garantir condições básicas de higiene para Joana, pois seu estado lhe impedia de realizar tais ações. Ainda, diversas vezes tive a sensação de que Joana segurava uma granada que servia como uma solução autodestrutiva para sua condição, e que, quando fosse necessário, asseguraria sua fuga. No entanto, no decorrer dos encontros, estabelecemos um vínculo de confiança, de modo que em alguns momentos era como se o objeto fosse entregue a nós ATs, para que pudéssemos guardá-lo ou segurá-lo, como nessa cena em que ela dorme.

Durante os ATs também experimentamos novas formas de realizar tarefas desafiadoras de modo mais convidativo. Um exemplo disso era a forte resistência de Joana em frequentar a rotina do CAPS, mesmo em suas consultas médicas e visitas para tomar medicações imprescindíveis. Além disso, Joana tinha uma queixa constante de não conseguir realizar tarefas domésticas, sobretudo lavar a louça, que acumulava em proporções intensas, ocasionando a presença de bichos e forte mau cheiro. Um dia perguntei para Joana sobre bandas e cantores que a agradavam e, em meio a histórias que surgiram da pergunta, descobri seu prazer em ouvir *Backstreet Boys*. Usando da música, portanto, pudemos tornar a ida a pé até o CAPS menos penosa e tornar um momento na cozinha lavando a louça divertido e colaborativo. Nesse dia, Joana dançava dentro de suas limitações físicas e cantávamos juntas enquanto ela ensaboava as louças. Assim, garantindo companhia, foi possível compartilhar e sustentar os momentos de forma agradável.

A partir das suas próprias vivências, pude apresentar à paciente uma nova forma de estar com o outro e suscitar diferentes possibilidades de estar consigo mesma e com o mundo, de modo a mostrar a ela na prática que é possível cortar

o espaço-tempo, apropriar-se dele, ocupar o território e fazer acontecimentos, orientando-se rumo a um maior protagonismo de sua vida, ainda que a passos lentos.

Para além do que fizemos, poderíamos ter brincado com jogos, ido ao teatro, assistido a apresentações musicais, dançado juntas na sala de sua casa ou inúmeras outras coisas que, se saíssem do campo da abstração e, fizessem sentido com os encontros, viriam a se tornar palpáveis, como foi com o caso dos *Backstreet Boys*. Assim, aos poucos minha concepção do que eu podia ser como psicóloga foi se ampliando na medida em que também ia sendo construída. Ali eu via a potência do corpo, do encontro, do vínculo, das ações e do concretizar. Acreditava na minha prática, que certamente superou o pensar “como seria se” e se propôs a vivê-lo de mãos dadas com Joana.

A rotina de acompanhamentos tinha um ritmo que denunciava a tensão catártica e o sofrimento enclausurado naquele corpo de 44 anos. Como AT, eu tinha a intenção de estabelecer uma relação com Joana que promovesse fissuras em regras quase que apodíticas no sistema que a sustentava nesse lugar. Esse movimento emprestava ao meu corpo, após os encontros, uma sensação frequente de forças que me arremessavam para baixo quando tentava resistir ao posto.

Em outro encontro, pude dividir com Joana o encantamento de voltar a participar de um coral da cidade depois de cerca de vinte anos sem frequentá-lo. Em um dos ATs, ela contou com paixão sobre como gostava de cantar. Mais tarde naquele dia, pesquisei sobre a existência desse lugar e, ao entrar em contato para saber mais informações, descobri que estavam em período de audições. Alguns dias depois, propus à Joana fazermos o próximo AT nesse coral e ela gostou da ideia. Nos encontramos em um ponto da cidade e caminhamos até lá.

Ao chegarmos, o acontecimento foi nítido. Todos que estavam ali ou chegavam, sem exceção, cumprimentavam Joana e se mostravam interessados nela, como quem faz questão de valorizar aquela presença nova e olhá-la de formas que inauguram bons encontros e possibilidades. Nos encontramos com três membros do coral, todos eles se apresentaram e Joana lhes contou que estava lá para fazer um teste e que ela já havia participado do projeto há cerca de vinte anos, com a mesma professora. Quem chegava atrasado também notava sua presença como algo positivo. Leda, que se sentou à frente dela, quando houve um intervalo, virou-se para Joana e a conheceu fazendo perguntas abertas e interessadas. Nesses momentos eu vivenciava a empatia por vias estéticas. Ali Joana possuía a vivência de durar sendo encantada e afetada pelos bons encontros. Meu corpo se enchia de gosto e meus olhos marejavam pela abertura de caminhos como novas possibilidades de destino. Nesse momento, deu-se a clínica do acontecimento de que nos fala Possani (2012) e Araújo (2014):

Como estamos vendo, pensar a clínica não somente como um dispositivo pré-montado é pensá-la também como *acontecimento* no que chamaremos de abertura intensiva. Tudo muda, as regras já não garantem necessariamente mais nada e os saberes se dissolvem em favor de uma potência, que cremos ser uma força plástica de criação de novas formas de vida. Vemos os especialismos caírem por terra em um lugar que já não porta uma especialidade nem uma temporalidade dada. Um espaço sem lugar, um espaço qualquer. Não mais algo que se movimenta em um espaço, porém um espaço que, ele mesmo, se movimenta. (Araújo, 2014, p. 27)

Nesse momento, ao caminhar pela cidade ao lado de Joana indo ao encontro de si por motivação própria, tive a sensação de construir uma memória no corpo de que moramos no mundo, podemos ocupar espaços, produzir identificações e construir sentidos. Ali foi possível inaugurar olhares de que o canto de Joana não se restringia ao espaço de sua casa. Seu canto era livre como sua voz, que a levou a um encontro que lhe devolveu um rosto. Essa outra forma de ser tratada, que rompeu os muros de seu sistema familiar e das instituições de saúde que se guiavam por seu prontuário, permitiu uma fissura, um estra-

nhamento de ser reapresentada a si mesma como alguém potente, num encontro alegre, com voz interessante e ativa, necessária e notada. Considero que a cadência da música nos ajudou a andar em compasso nos encontros seguintes.

A potência de acompanhar um paciente no exato momento em que os acontecimentos são vividos e poder fazer intervenções que alteram as consequências viciadas de um percurso já sistematizado entre suas relações é extraordinária. Minha sensação é a de que minhas intervenções abriam portais que possibilitavam visitarmos universos paralelos que na realidade de Joana pareciam impossíveis ou ainda, impensáveis. Juntas, uma ao lado da outra, embarcávamos nesse campo que se abria e desfrutávamos das novas repercussões. Ao final dos encontros, novos repertórios haviam sido concretizados. Nesse sentido, é relevante observar como o trabalho de AT permite grande flexibilidade de criatividade de concretizar ações no momento da sessão, para além de basear os encontros em conversas, como é comum aprender sobre a clínica tradicional.

Tendo isso em vista, o que mais tocou minha experiência como AT e se fez presente em meus registros foi a convocação do corpo no trabalho como psicóloga, algo que havia se passado como uma lacuna em minha formação até aquele momento. Dessa forma, passei a notar as diversas formas do uso do corpo, suas nuances e as percepções que ele revelava do encontro, muitas vezes de forma intensa e visceral. Nesse sentido, Fonseca e Engelman (2004) nos lembram de uma concepção de consciência em que o corpo inteiro “vê”, ou melhor, percepçiona, para além dos sentidos privilegiados pelo senso comum e em minha formação - audição, visão e fala.

A fenomenologia é um solo fértil para a sensibilidade, a escuta ativa, o zelo, o tato e o profundo respeito pelo outro, quem existe enquanto digno de receber um olhar que não se invade com colocações ou posses, mas compreende-se. Nesse cenário, a consciência do outro torna-se a extensão da minha, uma vez que a aparição de um fenômeno só revelará aquilo que é da ordem das

consciências que se entrecruzam fora e compartilham elementos comuns em sua própria subjetividade (Silva, comunicação pessoal, 14 março, 2017)¹.

Quando eu digo que eu tenho consciência de alguma coisa, esse “de” não significa que aquela coisa agora tornou-se minha, da minha consciência, eu sou consciente dela na medida em que ela continua existindo fora de mim. As coisas estão lá na solidez que elas possuem e que é a solidez que o senso comum sempre viu nelas. (Silva, comunicação pessoal, 13 de outubro de 2014)²

Ademais, Sartre, apoiado nas obras Husserlianas, diz que ao afirmarmos a consciência como sendo nada, sem estrutura determinada, não temos onde nos esconder, pois, no fim, tudo está fora de nós e não é em nenhuma encoberta que vamos nos descobrir, mas “na rua, na cidade, no meio da multidão (...)”. A consciência, portanto, está fora e “não é um receptáculo e nem um órgão que tenha como função metabolizar a realidade” (Silva, comunicação pessoal, 13 outubro, 2014). Nesse sentido, a consciência é pública, ela é um vento, um movimento que se dirige para fora do sujeito, que vai na direção de si fora dele, isto é, somos um movimento para atingir a nós mesmos.

De forma semelhante, a relação que estabeleci com Joana desde o início foi orientada por uma comunicação empática que, como bem descreve Possani (2012), acompanha - e não impõe, não pressupõe. Não me apresentei como um campo de projeções e fantasias, mas procurei estabelecer em nossa relação lugares justos, despidos de pressupostos ou moralismos. Em nossos encontros, mesmo quando me colocando como ego auxiliar, procurei sempre retornar a ela o direito de produzir a si mesma, estabelecendo uma relação que permitisse a abertura de espaço para possibilidades, e não que ela me visse como a especialista que, vendo “do outro lado” lançasse luz a um caminho tido como mais correto.

1 Reflexão de FRANKLIN LEOPOLDO E SILVA sobre Merleau-Ponty: Filosofia e Percepção, publicada no canal do Youtube da plataforma de cursos Casa do Saber em 14 de março de 2017.

2 Palestra proferida por FRANKLIN LEOPOLDO E SILVA no programa Café Filosófico: Fenomenologia e existencialismo, publicado no canal do Youtube Percy Reflexão em 13 de outubro de 2014.

Nesse sentido, ocorre uma mistura entre a afetação dos corpos, o corpo do at se coloca à disposição do que ocorre nos encontros e ora é emprestado para o acompanhado, ora é pego de surpresa e experimenta o que surge no *setting* marcado pela imprevisibilidade. O corpo do at, pois, se torna poroso às afetações e sensações viscerais, pois as divide com o acompanhado.

Para Fonseca e Engelman (2004), em termos deleuzianos, é possível estabelecer uma zona de indistinção entre o corpo e o objeto, resultando na transferência de algumas características do corpo para o objeto e vice-versa, de modo que certas propriedades do objeto se transmitam ao corpo. Para eles, portanto, é preciso definir a consciência do corpo não à maneira da fenomenologia, não como o que visa ao sentido do objeto na percepção, por exemplo, mas como uma instância de recepção de forças do mundo graças ao corpo; e, assim, uma instância de devir as formas, as intensidades e o sentido do mundo. A sua descrição clássica como “tomada de consciência” do objeto diferenciando-o do sujeito implica, curiosamente, essa mesma impregnação. (Fonseca & Engelman, 2004, p.15)

Portanto, o conceito de uma consciência intencional ou reflexiva a torna intervalar, pois em intervalos ocorrem movimentos corporais tão rápidos que passam despercebidos, assim como um momento em que se dança. Assim, a consciência do corpo deixa de ter objetos, deixa de ser “consciência de”, perde o escopo de uma intencionalidade dirigida para o mundo e adquire sentidos diferentes que não impõem a sua luz aos objetos, mas se deixam contaminar. Cria-se então um corpo de consciência. Este, hipersensível, pode entrar imediatamente em contato-osmose com os outros corpos. Digamos que se abre aos outros corpos. Para estar com Joana, me vi postada nesses dois lugares: compartilhando acontecimentos vistos pelo encontro de nossas consciências no mundo e presente enquanto um corpo de consciência, imerso nos acontecimentos e que interage com o imprevisível em tempo real. Minha forma de estar no encontro, portanto, era de corpo aberto.

Por outro lado, conforme nos lembra Pessanha (2006), um corpo blindado já não confia em mais nada, nem na vida, nem na morte, e quando acontece de uma delas visitá-lo, ele alega estar sofrendo de alguma síndrome e busca uma focinheira química com o psiquiatra. Ali no consultório, eles conversam palavras de serviço que não celebram acontecimento algum a não ser um negócio da administração da vida. “Nesse sentido, as heranças e as tradições culturais também ocupam um lugar de guia para que o homem transite sem se apropriar e atravesse o aberto, sussurrando desde cedo - isso é ter corpo, isso é comer, isso é morrer-” (Pessanha, 2006), narrativas que encerram as experiências em si mesmas, algo que eu definitivamente estive atenta e comprometida a não reproduzir como terapeuta.

Em vista do exposto, Possani (2012) aponta que nessas vivências aparecem sentimentos diversos, dentre eles ódio, irritabilidade e tédio, o que nos convoca a um posicionamento. Se desconsiderarmos isso, é possível que fiquemos fragmentados e passemos a somente cumprir horário. Ainda, Pessanha (2006) fala de quando os lugares estabelecidos em uma relação se tornam não lugares e, conseqüentemente, reprodutores de violência, na medida em que passamos a nos colocar sem ética na comunicação, sem abertura ao inédito, sem estranhamento em si, sem empatia. Portanto, é importante considerar tudo isso na ação terapêutica para que seja possível fazer e sustentar uma presença de qualidade. Tendo isso em vista o final do meu tempo de estágio, em um de meus encontros com Joana, cheguei em casa com a sensação de um corpo querendo sair dele mesmo. Uma dor no peito que subia e me enforcava. Me perguntei e escrevi:

Quem é esse corpo invadido e roubado de si de tantas formas? Não sobra nada. É como se roubado o seu chão, a sua casa, o seu dinheiro, os seus sonhos, o seu consentimento. Um corpo que tem na memória a mais pura violência que não cessa e não cabe sentido outro a não ser querer ir embora. Eu quero abandonar esse corpo que divide comigo a dor de ser a si mesmo e nesse encontro não sobra delícia. Esse corpo continuou dividindo o encontro comigo voltando pra casa e sonhando. Quero ficar mais e conhecer essa companhia que me é tão cara. Mas outrora também respiro aliviada por estar indo embora. De fato, tenho dificuldade de não ser afetada, de

não estar aberta e porosa. De não abrigar o que vive nela em mim para entender melhor do que ela está falando. Levo a sério o estar com e não o parecer estar com. Não sei se isso se sustenta neste trabalho e hoje desconheço outras formas de estar sem ser essa. Não sei inventar outra forma sozinha, (...) não quero deixar o chão que piso agora e que me permite ser assim, afetada. Viva. Implicada. O contrário de anestesiada. Inerte. Sedada. Sempre estive presente. (texto de minha autoria, comunicação pessoal, 31 de maio de 2023)³

Nessa cena, meu corpo aparece como um lugar de revelação de Joana e surgem provocações sobre a sustentabilidade do que eu vinha vivenciando no trabalho. Isso me remete ao trabalho de Miriam Chnaiderman, cineasta e psicanalista brasileira, quem dedica os seus temas a pessoas que, apesar de terem vivido situações de total objetualização, conseguem se singularizar e encontrar jeitos de respeito ao que os constitui como seres humanos, assim como retratou em *Sobreviventes*, documentário produzido por ela. Chnaiderman (2010) explica que o termo “Sobreviventes” vem de uma tentativa de caracterizar pessoas que passaram por situações-limite e, criativamente, driblaram-nas.

Nesse contexto, ao acompanhar uma sobrevivente, a experiência empática nos lança numa condição vivida nas profundezas do corpo: carne, osso, pele, contato tão necessário e difícil de dispor que ora é entrega, ora é invasão. Contato esse temido por terapeutas, que se confunde entre a ética e a técnica (Posani, 2012), pois a convocação do corpo presente, espontâneo e materializado é tão grande no AT que o coloca em uma fronteira delicada entre o ato clínico e o ser a nós mesmos, podendo deslizar na cumplicidade com os sintomas do acompanhado e com o sistema que os sustentam.

Para além disso, o encontro entre at e acompanhado também é um encontro entre contrastes de vivências de gênero, raça e classe. Nesse sentido, Davis (2016) aponta a forma como a mulher negra foi desumanizada e destaca as disparidades históricas entre mulheres por suas experiências sociais e econômicas. Ademais, a representação do corpo da mulher negra no Brasil tem sido histori-

³ Anotação feita por mim após AT, ao chegar em casa em grande estado de angústia e recuperada do diário clínico.

camente marcada nas esferas psicológica, econômica, social, política, material e subjetiva. A ideia de interseccionalidade desempenha um papel crucial para entender que as situações são vivenciadas de forma diferente entre mulheres brancas e negras e ainda mais se inserimos na análise questões de classe, geração, regionalidade ou orientação sexual, por exemplo (Marcondes et al., 2013). Algumas diferenças entre a vivência da mulher negra e da mulher branca podem ser destacadas pela violência de gênero acrescida de discriminação racial e o enfrentamento de padrões de beleza eurocêntricos, para além das pressões e estereótipos de beleza. Além disso, o acesso a oportunidades e privilégios favorece as mulheres brancas, enquanto que as mulheres negras enfrentam acesso limitado a direitos, recursos ou serviços de educação, moradia e saúde, como é o caso da violência obstétrica em pessoas negras.

As vivências que Joana compartilhou comigo foram tanto marcadas por identificações de gênero, quanto por disparidades no que se trata de classe e de um corpo racializado. Conforme observa Morettin (1999), a representação do corpo da classe média não é a mesma da do corpo da classe baixa. O corpo na classe baixa é um instrumento de trabalho, uma ferramenta cuja função é a sobrevivência. Em vista disso, a relação com esse corpo é completamente outra, bem como o impacto da angústia. Ainda, a rua, para classe baixa, não representa o estrangeiro, mas o comum, onde ocorrem os encontros, as trocas, um lugar habitado durante o cotidiano. Para a classe média, porém, a rua é um espaço de passagem, que está longe, fora, do outro lado daquilo que é o espaço de cá, um espaço estranho, não onde se vive, mas onde se transita.

Ainda, é relevante pontuar que estamos falando de encontros em uma posição frequentemente avessa ao contexto oferecido pelo *setting* do consultório: sem interrupções, momento em que se narra com distanciamento, como quem observa e dedica postura reflexiva a um objeto, a uma cena, muitas vezes como quem se olha fora de si, um convite a ter “consciência de” algo e não de experimentar um corpo de consciência. Este constitui um espaço no qual todo peso é colocado sobre o que se fala. No AT, porém, há o peso do que se faz e a

fala ocorre como quem não é chamada a ocupar o centro do palco. Além disso, o deslocamento compartilhado no espaço público faz surgir situações no exato momento em que o delírio ou alucinação surgem no contexto social, além de outras cenas que em um consultório seriam narradas no passado.

Tendo em vista as inúmeras sensações experienciadas no corpo, Possani (2012) melhor descreve seu modo de vivenciar algo próximo disso nos ATs como fenômenos semelhantes a uma incorporação: “era como se eu fosse visitada por um outro lugar e no meu corpo se imprimisse um cenário. Algumas coisas tinham familiaridade e outras só eram outras, como outras imagens, outros gostos, outras formas de sentir. Mas tinha o que não era, o absolutamente estranho”. (p.46)

Passei a ter sonhos intensos e a acordar com frequência durante as noites, tendo episódios contínuos de insônia e de aumento da frequência cardíaca. Também notei alguns comportamentos bastante consolidados em mim se flexibilizarem muito, como minha tolerância e atenção à organização e à limpeza. No período que fui AT também aumentaram a frequência de pensamentos marcados por estresse, que surgiam com maior ímpeto. Assim como experienciei, Possani (2012) aponta que ocorre até mesmo uma confusão entre o que se trata de mim e o que é do outro.

Dessa forma, é convidativo e ilusório pensar que eu poderia me tornar consciente de mim e o que não fosse meu viesse como uma contaminação, logo, precisava ser curado ou expelido, como se o que não fosse meu pudesse ser confusão. Contudo, Safra (2004) nos chama a atenção para que a forma de lidar com essa situação, chamada pela psicanálise de “transferencial”, esteja aportada na solidariedade e na amizade, decorrentes do pressuposto de que o outro que nos procura está emanado a nós e que estamos em meio ao mesmo destino: a condição humana.

Tendo isso em vista, se torna tão importante quanto os espaços de troca, uma análise cuidadosa e constante do envolvimento de ATs em relação aos

serviços de saúde mental que lhes oferecem suporte. Pela complexidade e implicação necessária no cuidado em saúde mental, muitas vezes se torna difícil o trabalho em equipe que é fundamental para que o AT consiga também tecer redes de cuidado no território. Isso pode circunscrever no corpo do acompanhante um bater no próprio corpo, já que é do encontro de corpos em afeto que sua tarefa se vale sem o continente concreto dos serviços (paredes, pessoas para conversar, dentre outros), mas no momento da rua, nesse *setting* terapêutico que não tem contorno, nem necessariamente porta de entrada ou saída (Morettin, 1999). O consultório imaginário mora no mundo e é um ensaio, em tempo real, na vida real, da vida daquele paciente.

Tratando-se, pois, do temor de se fazer um uso abusivo para si do paciente, assim como se observa comumente em equipes de instituições que lidam com sofrimento mental grave, Morettin (1999) aponta que muitos terapeutas se ausentam ou se calam, de tal forma que perdem as características humanas, sendo percebidos como frios, duros, distantes, inacessíveis, inabalados, desafetados, inertes, reprodutores de violência e de uma tratativa manicomial. Falamos aqui de um corpo fechado que não se permite ser atingido, sujeitando a si e ao paciente ao encerramento em si mesmo, à perda de uma comunicação. Assim, passei a ficar atenta à necessidade de um maior cuidado comigo e, a fim de não esperar chegar no meu limite a ponto de comprometer a qualidade dos encontros que tinha com Joana, resolvi concluir o estágio de AT.

Nesse cenário, considero que me doe por completo aos aprendizados que pude vivenciar e, sem dúvidas, tenho a sensação de estar mais próxima dos princípios que acredito como psicóloga, com uma atuação implicada, pessoalizada e intencional. Além disso, sou apaixonada pelo encontro, acredito em uma subjetividade coletiva e na potência de se lançar no território experimentando (com um corpo entregue) às combinações únicas de se pisar em cada espaço, inaugurando possibilidades, como bem coloca Araújo (2014), ao referir-se à clínica do acontecimento:

O que faz desviar, o que cria um desvio é sempre um encontro; um esbarão, um tropeço, o surgimento de uma nova imagem, de uma nova paisagem, de um novo horizonte são sempre encontros, isto é, são acontecimentos. Quando algo acontece, um sentido se coloca, porém também podemos dizer que quando um sentido se coloca algo acontece. Aporia que é a própria experiência de desvio. Assim há desvio quando algo acontece e o que acontece é sempre o surgimento do sentido. (Araújo, 2014, p.46)

Cabe ressaltar a importância de mais produções que deem voz às experiências vivenciadas por profissionais em contato com sofrimento psicológico grave no que tange às afetações notadas no corpo e como isso dialoga com a necessidade de ações que nos resgatem e nos desentorpeçam, promovendo fissuras que produzam saúde em uma rotina marcada por adoecimentos. Ademais, o presente trabalho reflete e discorre sobre a potência do AT como trabalho de cuidado em liberdade e reinserção psicossocial para pacientes em sofrimento grave e contribui em registrar novos saberes para que se evidencie a importância do AT nas políticas públicas de saúde mental.

Referências

ARAÚJO, F. **Um passeio esquizo pelo acompanhamento terapêutico: dos especialismos à política da amizade**. Verlag nicht ermittelbar, 2007.

CHNAIDERMAN, M. **Sobreviventes/Sobre-viventes/ Limites de todos nós**. Boletim Online. 2010. Disponível em: https://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/index.php?apg=b_visor&pub=13&ordem=6. Acesso em: 6 set. 2023.

SOBREVIVENTES. Direção: Miriam Chnaiderman; Reinaldo Pinheiro. 2008. (48 min).

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

FERENCZI, S. **Elasticidade da técnica psicanalítica**. Sándor Ferenczi. Obras completas, v. 4, p.25-34, 1928.

FONSECA, T. M. G.; ENGELMAN, S. **Corpo, arte e clínica**. UFRGS Editora, 2004.

MARCONDES, M. M. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** 2013.

RESNIZKY, S.; SK, Mauer. **Acompanhantes terapêuticos e pacientes psicóticos.** 1987.

MORETTIN, A. V.; NETO, L. B. História. In: Equipe de ats do hospital-dia A Casa (org.). **A rua como espaço clínico: acompanhamento terapêutico.** São Paulo: Escuta, 1991. p. 17-22.

NETO, R. O. R.; PINTO, A. C. T.; OLIVEIRA, L. G. A. **Acompanhamento terapêutico: história, clínica e saber.** Psicologia: Ciência e profissão, v. 31, p. 30-39, 2011.

PESSANHA, J. G. (2006). **Certeza do agora.** Ateliê Editorial.

POSSANI, T. **Acompanhamento terapêutico: a clínica como acontecimento.** São Paulo: Dobra, 2012.

SAFRA, G. **A po-ética na clínica contemporânea.** 2004.

SANTOS, L. G.; MOTTA, J. M.; DUTRA, M. C. B. **Acompanhamento terapêutico e clínica das psicoses.** Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental, v. 8, p. 497-514, 2005.

CAPÍTULO 4

ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO (AT) NA REDE DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL (RAPS): UM ESTUDO DE CASO

Camilla Cristina Sgarbi de Souza

Ricardo Wagner Machado da Silveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-274-3

Introdução

A loucura é definida por Amarante (2007) como fenômeno plural, complexo e intimamente relacionado ao momento histórico-cultural em que se vive. Desde a ascensão do Hospital Geral na França no século XVII até a Segunda Guerra Mundial percebe-se uma similaridade com relação ao tratamento dos loucos, baseado na segregação e no enclausuramento, não considerando a singularidade das vidas, do sofrimento e os vínculos familiares e comunitários.

Com o advento das grandes Guerras Mundiais, a sociedade passou a refletir sobre as mazelas ocorridas e com a Segunda Guerra Mundial a reflexão passou a incidir inclusive sobre o “tratamento” desumano e violento que ocorria nos hospitais psiquiátricos (Amarante, 2007). Neste contexto, nasceram as primeiras experiências de reformas psiquiátricas pela Europa, enquanto no Brasil se instalavam as internações psiquiátricas (Berger; Morettin; Neto, 1991).

Em meio à Ditadura Militar brasileira, em 1978, recém formados da saúde mental indignados com o cenário de descaso e violência nos hospícios iniciaram o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), também conhecido como os mentaleiros, que posteriormente irromperam a Reforma Psiquiátrica brasileira (Amarante; Nunes, 2018).

Com a Reforma Psiquiátrica novos serviços passam a ser adotados como alternativa à hospitalização e, considerando a necessidade de mediar os novos territórios da saúde mental com o território do usuário do serviço, o Acompanhamento Terapêutico (AT) surge como possibilidade (Rolnik, 1997). Caiaffa (1991) explica que o AT ocorre em local não definido e em locais de circulação pública, assim, no trabalho, idealiza-se que o local da loucura seja no território e não esteja mais enclausurada. Sendo assim possível a conexão do acompanhado e sua organização psíquica à dinâmica social, irrompendo novas possibilidades de vida.

Assim, é imprescindível que o acompanhante terapêutico (at) faça o contrato de trabalho com o sujeito e sua família, sendo esse um delimitador do papel do acompanhante, assim como sua disponibilidade para o serviço e explicitação de que é um profissional da área de saúde que integra a equipe de referência (Freitas; Decarlos 2015).

São vários os papéis desempenhados pelo at, sendo que historicamente, o termo utilizado para designar o trabalho foi “Amigo Qualificado”, em que um membro da equipe multidisciplinar era escolhido para desempenhar esse papel. Entretanto, como Fulgênio Jr. (1991) bem aponta, o termo apresentava limitações, não sendo o at um amigo ou que haja “amigos desqualificados”.

Mauer e Resnizky (1987), argentinas precursoras do AT, explicitam que o at não trabalha sozinho, mas inserido em uma equipe, sendo necessário distanciamento crítico das informações e posturas da equipe referentes ao caso, permitindo ao at observar e avaliar. Seu papel pode variar de acordo com a necessidade do caso, podendo agir como “agasalho humano”, estando com o

acompanhado inclusive nos momentos de angústia; pode exercer a função de ego auxiliar, ou seja, fazer pelo paciente que está debilitado; ser um modelo de identificação; perceber, reforçar e devolver a capacidade criativa do paciente; estar informado sobre o mundo interno do paciente; atuar como agente ressocializador; facilitar a relação familiar do paciente (Mauer; Resnizky, 1987).

Acerca das possíveis posições do at com relação ao acompanhado, o profissional pode tomar a frente e fazer algo ainda desconhecido pelo acompanhado ou detê-lo de perigos, pode estar ao seu lado sendo uma figura tranquilizadora e de referência corporal, ademais, estar atrás e acompanhar o sujeito em seu modo de se expressar (Porto; Sereno, 1991). Vale ressaltar a função social do at, sendo um elo entre o mundo interno do acompanhado e o coletivo, também denunciando mazelas percebidas (Scagliarini, 2015).

O trabalho de AT também permeia as relações familiares do acompanhado, tendo em vista que o doente é o depositário da doença familiar, ou seja, o lugar que coube ao louco em sua família foi de carregar algo que nas gerações precedentes não foi elaborado e houve necessidade de passagem para o concreto para ser suportado, essa tessitura se desfaz quando modelos mais flexíveis e funcionais são estabelecidas (Carrozzo, 1991). Portanto, não cabe ao at julgar a família e tornar o paciente a vítima, mas sim investigar a história familiar e entender de qual lugar vem o paciente (Freitas, 2015).

A relação acompanhante - acompanhado, que permeia o território, pode oferecer dados importantes para o tratamento das psicoses e para a clínica, visto que o louco foi excluído da sociedade e considerado como doente mental (Porto; Sereno, 1991). Portanto, tratamos de um trabalho privilegiado com relação aos demais oferecidos pela RAPS, que, geralmente, conhecem o sujeito num recorte, por exemplo, em sua rotina no CAPS, ou em crise no serviço de internação psiquiátrica, enquanto o AT não é capturado pela instituição. Palombini (2008) destaca que o at ao estar inserido na rotina do acompanhado conhece as evoluções do curso da vida e, a depender das informações descobertas, e ao repassar para a equipe, exige a reformulação das estratégias até então utilizadas.

O AT é fortemente alinhado com a Reforma Psiquiátrica, tanto devido ao seu *setting*, que não é restrito ao contexto institucional de tratamento, mas sim ambulante e cidadão, quanto no que diz respeito ao envolvimento de diversos atores (profissionais da saúde, familiares, comunidade) nas várias cenas do processo de AT, na tentativa constante de tessitura de redes de apoio social e terapêutico que resultem na reinserção psicossocial do acompanhado.

Objetivo

Objetivou-se produzir evidência científica que comprove a eficácia do AT como forma de cuidado em saúde mental na saúde pública, assim, contribuir para o tratamento de pessoas em sofrimento mental e da sociedade como um todo. Buscou-se também enfatizar a pertinência e potência das intervenções em saúde mental no território de vida cotidiana da acompanhada.

Método

Trata-se de um estudo de caso único, crucial e instrumental, ou seja, busca-se confirmar a teoria já explanada quanto ao AT a partir do acompanhamento de paciente único (Gil, 2018), baseado em Projeto de Pesquisa submetido e aprovado pelo Comitê de Ética.

A coleta de dados iniciou a partir de entrevistas semi-estruturadas com os profissionais hospitalares responsáveis pelo caso. Posteriormente, a convivência com a paciente através dos papéis de acompanhante e acompanhada foram a área focal para coleta e análise dos dados, foram realizados registros dos encontros de forma sistematizada em diários de campo. A análise dos dados foi feita pela at ao refletir sobre a prática e pelos pares numa roda de ATs coordenada pelo supervisor do estágio, utilizando da teoria acerca do AT e da Análise Institucional.

Discussão

O AT aconteceu com Ana (nome fictício), mulher branca de 55 anos, mãe de Edson (nome fictício) de 35 anos, e esposa de Davi (nome fictício) de 83 anos. O primeiro encontro com Ana ocorreu em uma unidade hospitalar de internação psiquiátrica e vivenciava o fenômeno da porta giratória, que diz respeito ao paciente ser internado diversas vezes ao longo de um ano em unidade psiquiátrica. No caso de Ana, no momento de nosso primeiro encontro, ela estava na 3ª internação daquele ano.

Ana foi indicada para o AT pela equipe da unidade de psiquiatria e ao apresentar a ela e sua família a proposta do trabalho aceitaram prontamente, assim como ocorreu quando apresentamos a proposta para sua equipe de referência do CAPS. O trabalho foi desenvolvido por uma dupla de estagiárias do Estágio Profissionalizante de um curso de Psicologia de uma universidade pública, que a acompanharam, de início, duas vezes na semana, sempre em dupla, e, quando o vínculo foi estabelecido, ocorriam três encontros semanais, sendo um com a dupla de acompanhantes terapêuticas (ats) e os outros dois com cada uma das ats.

Acerca do caso, Ana teve sua primeira crise e internação aos 22 anos com o falecimento repentino de sua mãe, foi diagnosticada com transtorno bipolar e desde então faz acompanhamento na rede pública de saúde mental. Na primeira reunião com a equipe de referência do CAPS, foi repassado seu histórico e de suas crises, além da perspectiva da equipe sobre a rede de apoio de Ana. Foi destacado que em momento de crise Ana para de tomar os medicamentos, fica agressiva com pessoas queridas e gasta dinheiro exageradamente.

Ao longo do AT, outras reuniões com a equipe do CAPS ocorreram, além de conversas em grupo de *whatsapp*, sendo que esses contatos ocorriam, geralmente, com iniciativa das ats para repasses de aspectos relevantes do caso.

Entretanto, enquanto ats, tivemos dificuldade em sermos consideradas parte da equipe, não sendo convidadas para tomada de decisões referente ao caso, por exemplo, quando foi alterada a rotina de Ana no CAPS, que passou de 2 dias na semana para 1 dia.

Ademais, o AT se desprende da clínica institucionalizada e se lança para o cotidiano do acompanhado, sendo que esse acompanhamento possibilita outra visão referente ao acompanhado e à sua família, diferente do que é alcançado no trabalho na instituição. Palombini (2008) explica que o at atua como um mensageiro, levando informações à equipe, exigindo da equipe se movimentar frente ao caso, abandonando estratégias rotineiras e necessitando delinear novas ações. A autora coloca que:

Se a instituição e as equipes não tiverem o mínimo de flexibilidade, de pensamento crítico com respeito a si mesmas, o at vai ser, sim, o estranho que chega de fora, desestabilizando a organização interna no serviço (Palombini, 2008, p. 86)

Portanto, a chegada dos novos profissionais pode destituir os saberes já consagrados e há necessidade de reconhecer o espaço de ignorância inerente às práticas profissionais. Assim, a função do at pode ter impacto institucional além dos efeitos clínicos no caso acompanhado (Palombini, 2008). Com a aproximação das ats de Ana, ficou perceptível a relação paradoxal na família, em que, apesar de haver um desejo da família de que o doente melhore, ela também pode perpetuar a doença mental e invalidar as tentativas saudáveis do paciente (Freitas, 2015). Edson, o filho, parecia desejar a melhora de sua mãe, mas não disponibilizava tempo para ajudá-la. Concebendo o AT como a ponte entre a família, o serviço e a sociedade (Camargo, 1991), combinamos com o filho o cuidado do medicamento de sua mãe, resultando em uma organização da dupla mãe-filho, em que era necessário que ele a visitasse ao menos uma vez na semana para a tarefa, o que surtiu efeito positivo na aproximação deles.

Para além disso, com a perspectiva de melhora de Ana, evidenciada com a sua estabilização de humor e saída da porta giratória da internação psiquiátrica, seu filho passou a permitir a reaproximação de sua família, assim, acompanhado passou a ter maior contato com os netos, relação que por diversas vezes alegou te fazer feliz.

Outra relação a ser ressaltada é acerca da dinâmica da acompanhada com a dupla de ats, em que hora nos apresentava aos seus conhecidos como “minhas filhinhas”, hora como “minhas psicólogas, que estão comigo três vezes na semana”, numa relação em que circulava carinho, afeto e cuidado. No início do AT, Ana recebeu a notícia de que estava pré-diabética e passou a fazer acompanhamento com a nutricionista da Unidade Básica de Saúde (UBS) de seu território, enquanto ats, refletíamos sobre como auxiliá-la, então, buscamos e indicamos a ela atividades físicas disponíveis em seu território e organizamos de fazer em um AT lanche natural na casa da acompanhada, neste encontro, enquanto fazíamos os lanches íamos a orientando acerca de uma alimentação equilibrada e saudável. Este encontro foi lembrado com carinho por Ana ao longo do AT, inclusive contanto aos seus conhecidos.

Em dado momento do acompanhamento, as perdas cognitivas de Ana foram se mostrando, em especial relacionadas à memória, sendo um obstáculo para provocar reflexões com ela, assim, passamos a ficar desesperançosas e cegas para as possibilidades do trabalho. Ao levarmos essa demanda para a supervisão em grupo, refletimos sobre a não linearidade na melhora dos pacientes, assim como a não previsibilidade no AT (Rolnik, 1997). Percebemos uma nova configuração no AT de Ana e a necessidade da praticidade nas intervenções.

Assim, algumas estratégias foram pensadas e colocadas em prática, como: conseguir encaminhamento na UBS para consulta com neurologista e exame de tomografia; conversar com a equipe de referência sobre o que estava acontecendo.

tecendo com a acompanhada, a fim de repensarmos seu Projeto Terapêutico Singular (PTS); acompanhá-la em toda e qualquer consulta médica, ou solicitar que o filho pudesse acompanhá-la; auxiliá-la para não se esquecer dos compromissos, a auxiliando a confeccionar uma agenda de compromissos.

As ats, estiveram apoiadas na supervisão grupal semanal e em psicoterapia individual, para que não adotassem uma postura unilateral e cega para diferentes percepções acerca do caso, assim como para cuidar de aspectos contratransferenciais. A dupla de ats foi reconhecida como harmônica pela acompanhada, que percebia a continuidade que uma at dava ao trabalho da outra.

Ao fim do segundo semestre acompanhando Ana, uma sessão de encerramento foi marcada com ela, seu filho e as ats, onde foi feita a avaliação do caso. Nesse momento, foi lembrado que Ana havia passado por diversas internações psiquiátricas nos últimos 2 anos, entretanto, saiu da porta giratória após inclusão do AT, também foi destacada sua aproximação com o filho e sua família. Em reunião com a equipe de referência, foi relatado a percepção de tal estabilidade, também a regulação da tomada de medicamentos, que ficou evidenciada quando seu exame de Litemia ficou dentro da faixa terapêutica, o que não ocorria há 2 anos, sendo esses aspectos atribuídos à introdução do AT na rotina de Ana.

Consideramos importante destacar a presença do AT no caso de Ana que contribuiu para que ela saísse da porta giratória e não fosse mais internada; o trabalho de aproximação e maior convivência que o AT promoveu entre Ana, o filho e sua família; o trabalho em equipe e em parceria do AT com o CAPS que proporcionou, apesar das dificuldades, o aprimoramento do PTS da acompanhada.

Considerações Finais

A experiência de estágio em AT tornou perceptível a potência do trabalho em liberdade com paciente crônico de saúde mental. A inserção das acompanhantes, uma nova configuração da rotina e a aproximação da família foram destaques no sucesso do caso de Ana. Ao longo do trabalho, foi adotada postura antimanicomial, condizente com o trabalho de AT, estimulando a autonomia da acompanhada e estando disponível às novidades que o cotidiano do AT permite vivenciar.

O estágio foi desafiador e uma grande descoberta. Descobri a potência que a cidade pode oferecer no cotidiano do sujeito, para além da assistência integral à saúde, atividades de bem-estar. Me descobri enquanto psicóloga e at, que busca suportar com o outro sua angústia e encontrar novas possibilidades de vida. Trabalhar com Ana foi amistoso, estivemos juntas em suas transformações ao longo de um ano, que por vezes foram dolorosas, como o divórcio, e outras alegres, como os convites para almoçar na casa do filho.

O trabalho com a equipe de referência foi uma dificuldade vivenciada, já que, diversas decisões e informações não foram compartilhadas pelos membros com as ats, o que acarretava na percepção de não sermos parte da equipe e nos frustrou, já que diversos artigos estudados no referencial teórico promoviam o at como parte integrante de uma equipe. Ainda assim, o trabalho foi reconhecido pela equipe como a principal ferramenta para a acompanhada sair da porta giratória de internação psiquiátrica.

A realização de novos estudos acerca do AT é oportuna, tendo em vista a novidade do trabalho no Brasil, com a primeira publicação acerca do tema em 1991, com isso, há pouco conhecimento dos usuários de saúde mental e seus familiares acerca do trabalho desenvolvido pelo at. Faz-se importante a

divulgação do trabalho do AT às instituições de saúde mental, seus usuários e familiares, como possível forma de tratamento consonante com a Reforma Psiquiátrica.

Referências

AMARANTE, P. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz, 2007.

AMARANTE, P.; NUNES, M. O. A reforma psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 23, n. 6, p. 2067-2074. 2018. DOI: 10.1590/1413-81232018236.07082018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/tDnNtj6kYPQyvtXt4JfLvDF/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 abril 2023.

BERGER, E.; MORETTIN, A. V.; NETO, L. B. História. In: Equipe de ats do hospital-dia A Casa (org.). **A rua como espaço clínico: acompanhamento terapêutico**. São Paulo: Escuta, 1991. p. 17-22.

CAIAFFA, R. A. O acompanhante terapêutico e a rua. O social como constitutivo do acompanhamento. In: Equipe de ats do hospital-dia A Casa (org.). **A rua como espaço clínico: acompanhamento terapêutico**. São Paulo: Escuta, 1991.

CAMARGO, E. M. C. O acompanhante terapêutico e a clínica. In: Equipe de ats do hospital-dia A Casa (org.). **A rua como espaço clínico: acompanhamento terapêutico**. São Paulo: Escuta, 1991. p. 51-60.

CARROZZO, N. L. M. Campo de criação, Campo terapêutico. In: Equipe de ats do hospital-dia A Casa (org.). **A rua como espaço clínico: acompanhamento terapêutico**. São Paulo: Escuta, 1991. p. 31-40.

FREITAS, A. P. A família do acompanhado: olhares e perspectivas do acompanhante terapêutico. In: FREITAS, A. P. (org.). **Nas trilhas do Acompanhamento Terapêutico**. Uberlândia: Composere, 2015. p. 69-80.

FREITAS, A. P.; DECARLOS, D. Iniciar um Acompanhamento Terapêutico: avaliação, contrato e projeto terapêutico. In: FREITAS, A. P. (org.). **Nas trilhas do Acompanhamento Terapêutico**. Uberlândia: Composere, 2015. p. 51-59.

FULGÊNIO Jr. L. P. Interpretando a história: acompanhamento terapêutico de paisóticos no hospital-dia A Casa (org.). In: Equipe de ats do hospital-dia A Casa. **A rua como espaço clínico: acompanhamento terapêutico**. São Paulo: Escuta, 1991. p. 231-236.

GIL, A. C. Como delinear um estudo de caso? In GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7.ed. Barueri: Atlas, 2018.

MAUER, S. K.; RESNIZKY, S. **Acompanhantes terapêuticos e pacientes psicóticos**. Campinas: Papirus, 1987.

PALOMBINI, A. L. Adendo: da inclusão do acompanhante terapêutico nas equipes de saúde mental. In PALOMBINI, A. L. **Acompanhamento Terapêutico na Rede Pública: a clínica em movimento**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 79-87.

PORTO, M.; SERENO, D. Sobre o Acompanhamento Terapêutico. In: Equipe de ats do hospital-dia A Casa (org.). **A rua como espaço clínico: acompanhamento terapêutico**. São Paulo: Escuta, 1991. p. 23-31

ROLNIK, S. Clínica nômade. In: Equipe de ats do hospital-dia A Casa (org.). **Crise e cidade: acompanhamento terapêutico**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 83-97.

SANTOS, L.G.; MOTTA, J. M.; DUTRA, M. C. B. Acompanhamento terapêutico e clínica das psicoses. **Revista latinoamericana de psicopatologia fundamental**, 8(3), 497-514. DOI: 10.1590/1415-47142005003007

SCAGLIARINI, A. P. C. Quando o ego auxiliar se encontra com o acompanhante terapêutico no país da loucura. In FREITAS, A. P. (org.). **Nas trilhas do Acompanhamento Terapêutico**. Uberlândia: Composere, 2015. p. 23-49.

CAPÍTULO 5

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucia Pires da Silva

Rosilene Pires da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-274-4

Introdução

Com os avanços contínuos na educação, novos especialistas estão sendo integrados ao ambiente escolar para torná-lo mais atrativo e eficaz no processo de aprendizagem. Entre esses profissionais, o Psicopedagogo se destaca com suas intervenções, desempenhando um papel fundamental nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para tornar o aprendizado mais significativo, identificando dificuldades e intervindo de maneira apropriada.

Apesar da importância reconhecida do Psicopedagogo, muitas escolas, tanto públicas quanto privadas, ainda não contam com esse suporte especializado, mesmo diante de documentos que destacam sua relevância nessa etapa educacional, um período de intensas descobertas e desenvolvimento para as crianças. Em um ambiente educacional, a presença de um profissional qualificado para superar desafios contínuos é indispensável, visto que esses desafios

incluem dificuldades de aprendizagem, adaptação a novas configurações familiares, escassez de recursos financeiros e a sobrecarga de trabalho dos professores (Campagnolo; Marquezan, 2019).

Além disso, os professores precisam abordar a aprendizagem científica sem desconsiderar as questões sociais, culturais e políticas que podem afetar o desenvolvimento intelectual e social da criança. Isso exige uma formação contínua dos professores para melhorar as condições de trabalho dentro da escola. Nesse contexto, a Psicopedagogia se apresenta como uma abordagem abrangente e qualificada para auxiliar na complexa e estimulante tarefa de educar. Pereira e Santos (2017) argumentam que a presença de Psicopedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental fomenta conceitos como autoria e protagonismo, tanto por parte dos professores quanto das crianças, que passam a ser reconhecidas como produtoras da própria cultura.

Apesar da evidente necessidade da intervenção do Psicopedagogo na escola, há poucos estudos que se dedicam especificamente a discutir a necessidade desse profissional no ambiente escolar. Portanto, esta pesquisa busca destacar a importância do Psicopedagogo para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, sublinhando a necessidade de explorar essa temática para melhorar a aprendizagem dos alunos e os resultados educacionais como um todo.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Cenário da Atualidade

Os anos iniciais do ensino fundamental, que geralmente englobam do 1º ao 5º ano, são considerados uma das fases mais críticas do desenvolvimento educacional. Durante este período, as crianças entre seis e dez anos passam por uma série de mudanças significativas que moldam suas trajetórias de aprendizado e desenvolvimento social e emocional. É evidente que esta etapa do ensino é particularmente importante porque estabelece as bases para habilidades

acadêmicas fundamentais, como leitura, escrita, matemática e ciências, além de habilidades interpessoais e de resolução de problemas.

A importância desta fase pode ser atribuída ao fato de que é durante os anos iniciais que as crianças desenvolvem competências essenciais que serão a base para todo o aprendizado futuro. Por exemplo, a alfabetização, que é intensamente focada nesse período, é fundamental para o sucesso acadêmico subsequente, pois a habilidade de ler e escrever eficientemente é fundamental para todas as áreas de estudo. Além disso, é nesse estágio que as crianças começam a formar seu próprio entendimento do mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e aprendendo a trabalhar cooperativamente com seus pares.

Os desafios associados a esta fase são numerosos e variados, sendo uma das principais dificuldades garantir que todas as crianças desenvolvam as competências de leitura e numérica no ritmo adequado. Há diferenças no desenvolvimento cognitivo, diferenças socioculturais, e variações nas experiências de aprendizagem precoce podem resultar em disparidades significativas no desempenho acadêmico entre os alunos. Além disso, os professores enfrentam o desafio de atender às necessidades de uma sala de aula diversificada, em que as habilidades e os níveis de interesse dos alunos podem variar amplamente.

Outro desafio é a transição da Educação Infantil para o ensino fundamental, que pode ser uma mudança drástica para as crianças, que precisam se adaptar a uma estrutura mais formal de ensino, com períodos mais longos de concentração e responsabilidades aumentadas. Sabe-se que essa transição pode ser estressante e intimidadora para algumas crianças, exigindo um suporte considerável tanto da escola quanto da família para garantir uma adaptação suave.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental que as práticas pedagógicas nos anos iniciais sejam cuidadosamente planejadas e executadas, a partir de estratégias como o uso de métodos de ensino diferenciados, que adaptam as atividades de aprendizado às diferentes habilidades e interesses dos alunos, podem

ser extremamente eficazes. Além disso, a integração de tecnologia educacional pode ajudar a engajar os alunos e a personalizar o aprendizado para atender às suas necessidades individuais.

A colaboração entre escola e casa é outro componente crítico, já que os pais devem ser encorajados a participar ativamente do processo educacional de seus filhos, complementando o trabalho realizado na escola com atividades de aprendizagem em casa. No entanto, esses aspectos reforçam o aprendizado em sala de aula, assim como ajudam a criar um ambiente de apoio que é vital para o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional das crianças.

Contribuições Psicopedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A psicopedagogia é uma área interdisciplinar que integra conhecimentos de várias disciplinas como psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, neuropsicologia e psicolinguística, tal área visa compreender de forma abrangente o fenômeno da aprendizagem humana, considerando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos no processo. Conforme oliveira (2016), a psicopedagogia busca uma integração das ciências para entender melhor como ocorre a aprendizagem e como superar suas dificuldades.

Marques e Picetti (2016) definem a psicopedagogia como uma área focada no estudo da aprendizagem e suas dificuldades, utilizando uma abordagem que sintetiza conhecimentos de diversos campos para intervir e auxiliar no desenvolvimento educacional dos indivíduos. Segundo Oliveira (2016), o objeto central da psicopedagogia envolve estudar os padrões normais e patológicos do desenvolvimento da aprendizagem, bem como a influência do meio, como a família, a escola e a sociedade, nesse processo.

Campagnolo e Marquezan (2019) destacam que a universalização da educação básica ampliou a visibilidade das dificuldades de aprendizagem, tornando ainda mais relevante a atuação do psicopedagogo nos ambientes educacionais.

Este profissional, que pode atuar tanto em contextos clínicos quanto institucionais, desempenha um papel importante no que se refere a identificação e intervenção em problemas de aprendizagem. Referindo-se ao contexto clínico, a intervenção é frequentemente realizada em consultórios e foca em problemas internos que afetam o aprendiz. Já no contexto institucional, como escolas e organizações, a atuação é mais preventiva, buscando reduzir a incidência de dificuldades de aprendizagem através de abordagens didáticas e pedagógicas.

Conceição (2018) explica que existem duas formas principais de atuação do psicopedagogo nas escolas: uma focada no desenvolvimento individual do aluno para acompanhar o currículo formal, e outra de caráter preventivo, que busca evitar o surgimento de dificuldades de aprendizagem. Kiguel (1987) salienta que o psicopedagogo também tem um papel importante na formação de professores, esclarecendo sobre os processos evolutivos das áreas ligadas à aprendizagem e auxiliando na organização das condições de aprendizagem.

Barbosa e Souza (2010) argumentam que o psicopedagogo é tanto um incentivador quanto um cuidador dos processos de construção de conhecimento, desempenhando um papel que transcende o ensino tradicional e a psicoterapia. Scalzer e Silva (2018) complementam que o psicopedagogo na escola deve analisar e identificar os fatores que favorecem ou prejudicam a aprendizagem, intervindo de forma a otimizar o processo educativo.

O trabalho do psicopedagogo é, portanto, essencial para as instituições educacionais, ajudando os professores a reconhecerem e intervirem em fatores emocionais ou orgânicos que afetam a aprendizagem dos alunos. No cenário educacional contemporâneo, a atuação deste profissional é cada vez mais vital, especialmente para tratar dificuldades já existentes e para atuar de forma preventiva e promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo. Freitas e Corso (2016) ressaltam que a psicopedagogia não se limita a intervir em problemas já manifestos, mas também atua preventivamente para prevenir sua ocorrência, destacando a importância de um plano de intervenção bem estabelecido que seja continuamente avaliado e ajustado conforme necessário.

Nos últimos anos, tem-se notado a crescente importância da atuação do psicopedagogo nas escolas, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa fase, os alunos enfrentam desafios significativos de adaptação à rotina escolar e às novas exigências acadêmicas. Nesse cenário, a atuação do psicopedagogo é fundamental para auxiliar essas crianças a superarem as barreiras de aprendizagem que encontram, contribuindo significativamente para suas vidas escolares.

Os anos iniciais do ensino fundamental são um período de transição importante, em que as crianças começam a desenvolver habilidades de leitura, escrita e matemática mais estruturadas. Neste contexto, o psicopedagogo desempenha um papel vital ao aplicar metodologias de ensino que se ajustem às necessidades individuais de cada aluno, facilitando assim a adaptação e o sucesso nas atividades propostas. Conforme Pereira e Santos (2016), as crianças nessa idade apresentam diferentes maneiras de interpretar o mundo, o que exige uma abordagem pedagógica que respeite suas formas únicas de racionalidade e ação.

Oliveira (2016) afirma que o processo de ensino e aprendizagem, quando assistido por psicopedagogos, deve ser cuidadosamente avaliado através de atividades que considerem tanto as necessidades individuais quanto as dinâmicas grupais. Essas atividades são projetadas para promover mudanças estáveis na personalidade das crianças e na maneira como elas interagem com o mundo ao seu redor.

Além disso, o uso de recursos lúdicos é particularmente eficaz nos anos iniciais do ensino fundamental, a exemplo do jogo e o brincar são partes integrantes da vida das crianças, facilitando o aprendizado e o desenvolvimento pessoal e coletivo. O desenvolvimento dessas atividades promove a saúde mental e a socialização, mas também valorizam e estimulam a criatividade inata das crianças. Silva (2017), reforça essa visão, destacando que os jogos, brinquedos e brincadeiras enriquecem as experiências educacionais e

são essenciais para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais das crianças, ajudando-as a compreender melhor o mundo ao seu redor.

Para Oliveira (2016), são seis princípios devem guiar a atuação do psicopedagogo nos anos iniciais: garantir que todas as crianças tenham o direito de aprender; utilizar a leitura e a escrita como ferramentas fundamentais para o acesso ao conhecimento; respeitar a individualidade do aluno e ajudá-lo a superar suas dificuldades; preparar-se adequadamente e utilizar recursos científicos para uma atuação competente; reconhecer e orientar a família no processo educativo; e valorizar a escola como espaço de transmissão cultural e responsável também pela resolução de problemas de aprendizagem.

Além de trabalhar diretamente com os alunos, os psicopedagogos também desempenham um papel fundamental na capacitação de professores, ajudando-os a identificar e intervir em problemas de aprendizagem, o que contribui para a melhoria dos resultados educacionais e garante uma educação de qualidade. O papel do psicopedagogo nos anos iniciais do ensino fundamental é indispensável para garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades e potencialidades de cada aluno, organizando o tempo, o espaço e os procedimentos de aprendizagem de maneira eficaz. A psicopedagogia, portanto, assume uma grande importância no ambiente escolar, refletindo na busca por estratégias que promovam a autonomia e o trabalho coletivo, tornando a escola um espaço cada vez mais enriquecedor e propício ao desenvolvimento integral das crianças.

Resultados e Discussão

A análise conduzida neste estudo destaca a vitalidade da Psicopedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstrando seu papel fundamental na promoção de um desenvolvimento holístico das crianças. Observou-se que, apesar de sua reconhecida importância, a presença de psicopedagogos nas escolas ainda não é uma realidade universal. Essa inconsistência na integração

desses profissionais pode limitar significativamente o potencial educacional e de desenvolvimento das crianças, especialmente daquelas que enfrentam desafios específicos de aprendizagem.

Os anos iniciais do ensino fundamental são um período crítico para o estabelecimento de fundamentos acadêmicos e sociais, visto que durante esta fase, as crianças adquirem habilidades básicas como leitura e escrita e também começam a desenvolver capacidades de pensamento crítico e colaboração. Os desafios inerentes a este período incluem a adaptação a uma nova estrutura educacional, variabilidades no desenvolvimento cognitivo e socioeconômico entre os alunos, e a necessidade de práticas pedagógicas que respondam adequadamente a essas diversidades.

O papel do Psicopedagogo, conforme discutido, estende-se além da intervenção em dificuldades de aprendizagem, sendo profissionais fundamentais para a implementação de estratégias educativas que são inclusivas e adaptativas às necessidades individuais. Esses profissionais colaboram estreitamente com professores para enriquecer as práticas pedagógicas, integrando abordagens lúdicas que são vitais para manter o engajamento e o interesse das crianças. Além disso, a psicopedagogia desempenha um papel essencial na orientação dos pais e na integração das experiências familiares e comunitárias no processo educativo.

Uma questão chave que emergiu a partir da captação de dados se dá na variabilidade na implementação das práticas psicopedagógicas, influenciada por fatores como a falta de recursos, formação insuficiente de professores em estratégias inclusivas, e a ausência de políticas educacionais que garantam a presença e o suporte contínuo dos psicopedagogos nas escolas. Este estudo também identificou a necessidade de maior pesquisa e desenvolvimento de políticas que apoiem a integração eficaz da Psicopedagogia, enfatizando seu papel preventivo e interventivo.

Os resultados deste trabalho sublinham a importância indiscutível dos psicopedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental. A presença desses profissionais melhora a qualidade da educação recebida pelas crianças, também assegura que os desafios de aprendizagem sejam identificados e tratados de maneira eficaz, permitindo que todas as crianças tenham oportunidades iguais de sucesso educacional.

É imperativo que as autoridades educacionais reconheçam a Psicopedagogia como um componente essencial do desenvolvimento educacional. Além disso, é fundamental que sejam estabelecidas políticas comprometidas para garantir a presença de psicopedagogos nas escolas, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptativo que atenda às necessidades de todos os alunos. No entanto, este estudo reforça a necessidade de uma abordagem colaborativa e interdisciplinar na educação, em que a Psicopedagogia é integrada de forma coesa ao currículo escolar. A implementação de práticas facilitará o desenvolvimento intelectual e social das crianças, assim como promoverá uma sociedade mais inclusiva e preparada para enfrentar os desafios do futuro.

Conclusão

Ao longo deste trabalho, investigou-se a importância e o impacto das intervenções psicopedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental. Ficou evidente que a psicopedagogia desempenha um papel importante nessa etapa educacional, atuando como um facilitador na superação de barreiras de aprendizagem e na promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e adaptativo.

Constata-se que, apesar da clara necessidade de profissionais especializados como os psicopedagogos nas escolas, muitas ainda carecem dessa estrutura. Essa lacuna pode comprometer a qualidade da educação e o desenvolvimento integral das crianças, especialmente aquelas com dificuldades de aprendizagem específicas que requerem atenção individualizada.

A integração de psicopedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental oferece múltiplos benefícios, uma vez que esses profissionais identificam e intervêm nas dificuldades de aprendizagem e também trabalham para entender o contexto familiar e social do aluno, aspectos que são fundamentais para uma abordagem educacional completa. Além disso, a presença do psicopedagogo apoia os professores, fornecendo-lhes estratégias e conhecimentos que facilitam a gestão de sala de aula e enriquecem as práticas pedagógicas.

Sendo assim, a pesquisa ressaltou a importância crítica da psicopedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental, percebe-se que para avançar nesse campo, é essencial que as autoridades educacionais reconheçam a psicopedagogia como um componente integral do desenvolvimento curricular e da infraestrutura escolar. Assim, cabe o desenvolvimento de um compromisso contínuo com a pesquisa, o desenvolvimento de políticas e a prática educacional que coloquem a psicopedagogia no coração do processo de ensino e aprendizagem, assegurando que cada criança tenha a oportunidade de alcançar seu potencial pleno em um ambiente de apoio e enriquecedor.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso 18 fev.2024.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso 18 fev.2024.

BRASIL. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso 18 fev. 2024.

CAMPAGNOLO, Camila; MARQUEZAN, Fernanda Figueira. **A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO**. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/614/a-atuacao-do-psicopedagogo-na-escola--um-estudo-do-tipo-estado-do-conhecimento> Acesso 18 fev. 2024.

CONCEIÇÃO, Cristiane Silva. **A Importância do psicopedagogo no ambiente escolar.** Disponível em: <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/N4VRxLyXpnAngdSHxFqIoi0Abhk0dcky2LTSTk0l.pdf> Acesso 18 fev. 2024

FREITAS, Clariane do Nascimento de; CORSO, Helena Vellinho. **A psicopedagogia na educação infantil: o papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem.** Revista Psicopedagogia, vol.33 no.101 São Paulo, 2016.

KIGUEL, Sônia. **Abordagem psicopedagógica da aprendizagem.** In SCOZ, Beatriz e outras (org.). Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KUHMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko; PICETTI, Jaqueline Santos. **O que é psicopedagogia: uma breve revisão bibliográfica.** Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151202/001011515.pdf?sequence=1> Acesso em 22 jan. 2021.

MELO, Solange. **A Educação Infantil nos Dias Atuais.** Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-infantil-nos-dias-atuais/102242> Acesso 18 fev. 2024.

OLIVEIRA, Priscila. **O Papel do Psicopedagogo Educacional.** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-papel-psicopedagogoeducacional.htm> Acesso em 20 dez. 2020.

PEREIRA, Kelys Christiane Coura Martins. **O Que é a Educação Infantil?** Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/o/19023> Acesso 18 fev. 2024.

PEREIRA, Sara da Silva; SANTOS, Renato Barbosa dos. **O Psicopedagogo e a Educação Infantil: Algumas Considerações.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27405_14168.pdf Acesso 18 fev. 2024.

SCALZER, Osana; SILVA, Fabiana Renata da. **Sobre o olhar do psicopedagogo: a importância desse profissional no âmbito escolar.** Disponível em: <https://facsapaulo.edu.br/wpcontent/uploads/sites/16/2018/05/ed2/12.pdf> Acesso 18 fev. 2024.

SCHNEIDE, Letícia; BLASZKO, Caroline Elizabel. **A atuação do psicopedagogo no contexto escolar: estudo pautado pelas vozes dos profissionais.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25923_14088.pdf Acesso 18 fev. 2024.

SILVA, Gerson Pindaíba da. **A Educação Infantil na Contemporaneidade.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Vol. 01. pp 527-539, Abril de 2017.

CAPÍTULO 6

O PAPEL DO LÚDICO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gleys Maria Antunes da Silva

Jane de Freitas Lopes

Maria Aparecida dos Santos Neves

Marina Ferreira da Cunha Fonseca

Rubiana de Oliveira Luiz

Doi: 10.48209/978-65-5417-274-6

Introdução

O lúdico trata-se de um processo fundamental para o desenvolvimento educacional das crianças, fornecendo a base para futuras aprendizagens e interações sociais. Na educação infantil, os métodos empregados para introduzir as crianças ao mundo das letras e números são fundamentais para despertar o interesse e facilitar o processo de aprendizagem. Neste contexto, o lúdico emerge como uma ferramenta metodológica poderosa, capaz de transformar a educação em uma experiência cativante e profundamente eficaz. Este trabalho tem como objetivo explorar o papel do lúdico na alfabetização de crianças na educação infantil, analisando como atividades lúdicas podem ser utilizadas para estimular habilidades de leitura e escrita de maneira engajadora e significativa.

Percebe-se que a relevância deste estudo reside na necessidade contínua de métodos de ensino que respeitem e promovam o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos cognitivo, emocional e social. O lúdico, caracterizado pelo uso de jogos, brincadeiras e atividades interativas, é um meio de transmitir conhecimento, além de uma forma de desenvolver habilidades sociais, emocionais e de pensamento crítico. Além disso, a inserção de práticas lúdicas no processo de alfabetização pode contribuir significativamente para a diminuição da aversão ao aprendizado formal, frequentemente observada em ambientes educacionais mais tradicionais.

O uso do lúdico como metodologia de ensino tem sido amplamente defendido por estudiosos, particularmente na Educação Infantil, um período em que as brincadeiras são intrínsecas à cultura das crianças. Através dessas atividades lúdicas, os pequenos exploram e interpretam o mundo ao seu redor. Carmo et al. (2017) ressaltam que é por meio das brincadeiras que as crianças expressam emoções, aprendem a respeitar regras, desenvolvem empatia e refletem sobre as interações do seu dia a dia. O lúdico facilita o ensino e promove o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas, proporcionando momentos de aprendizado conjuntamente com descontração e prazer.

Sabe-se que apesar do reconhecimento da importância do lúdico, muitos educadores enfrentam desafios ao tentar integrar essas práticas em suas rotinas pedagógicas. A dificuldade muitas vezes reside na falta de familiaridade com as estratégias lúdicas e como elas podem ser alinhadas aos objetivos educacionais, assim é essencial que os professores busquem aprofundar seus conhecimentos sobre as potencialidades dessa abordagem através de pesquisa e formação contínua.

A alfabetização é uma fase decisiva na Educação Infantil, marcando o início da jornada do aluno no mundo letrado e preparando-o para desenvolver habilidades de leitura e interpretação, essenciais para sua vida futura. Neste contexto, Cardozo (2018) argumenta que ao incorporar o lúdico, o educador

deve estar bem-preparado, selecionando jogos, músicas e atividades que efetivamente estimulem o processo de alfabetização.

A relevância deste estudo surge de uma questão fundamental que muitos professores enfrentam: apesar de reconhecerem a importância do lúdico, eles muitas vezes não sabem como implementar essas atividades de maneira eficaz. A pesquisa visa, portanto, responder à pergunta: “Quais são as contribuições do lúdico para a alfabetização na Educação Infantil?”. Explorando esta questão, o estudo busca destacar a eficácia do lúdico como ferramenta pedagógica e oferecer orientações práticas para os educadores sobre como integrar essas atividades no cotidiano escolar, superando barreiras e maximizando os benefícios educacionais para as crianças.

No entanto, este estudo se propõe a investigar diversas abordagens lúdicas aplicadas na educação infantil, destacando teorias de aprendizagem que suportam o uso do lúdico como ferramenta pedagógica. Através de uma revisão de literatura e análise de estudos de caso, busca-se compreender como essas práticas influenciam o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, bem como sua aplicabilidade em diferentes contextos educacionais. Por fim, o trabalho visa contribuir para o debate acadêmico e prático sobre as melhores práticas em educação infantil, oferecendo informações importantes para educadores, pedagogos e formuladores de políticas educacionais.

Desenvolvimento

A educação infantil é uma fase essencial de adaptação que prepara os alunos para o ingresso no ensino fundamental, devendo ser um período repleto de aprendizagens significativas, adequadas às faixas etárias das crianças, para que estas possam avançar para as próximas etapas educacionais com as competências necessárias.

Essa fase de ensino representa o início da educação básica e enfrenta vários desafios, particularmente para as crianças que estão começando a experien-

ciar um ambiente escolar totalmente novo. Diante desse cenário, é fundamental que haja estratégias pedagógicas para que esses pequenos alunos desenvolvam um apreço pelo ambiente escolar e, mais importante, pela própria aprendizagem. Assim, uma abordagem que tem se mostrado eficaz nesse sentido é a inclusão do lúdico como uma metodologia de ensino.

A educação infantil atende crianças em duas faixas etárias distintas: de zero a três anos, que frequentam as creches, e de quatro a cinco anos, que estão no período da pré-escola. Nesse contexto, o lúdico não é apenas uma opção metodológica, mas uma necessidade, pois, por meio de atividades diversas, as crianças podem explorar o mundo de forma mais natural e intuitiva, o que facilita a assimilação de novos conhecimentos e a adaptação ao ambiente escolar.

Muitos estudos apontam para o sucesso do ensino lúdico na educação infantil, defendendo que essa abordagem melhora os resultados de aprendizagem e contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Silva (2017) ressalta que o lúdico é uma parte integrante do universo infantil e que seu valor vai além da simples diversão, visto que ele é, de fato, indispensável no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nesta fase da infância onde o jogo e a descoberta são tão fundamentais.

O lúdico ajuda a desenvolver outras habilidades importantes como a socialização, a cooperação e a resolução de conflitos, ao mesmo tempo que estimula a criatividade e a imaginação. As crianças aprendem a lidar com emoções, a seguir regras, e a expressar-se de maneiras que o ensino tradicional pode não conseguir alcançar. Este método permite que a criança seja a protagonista do seu aprendizado, o que é essencial para fomentar um interesse duradouro pelo conhecimento. Portanto, incorporar o lúdico no currículo da educação infantil é benéfico e essencial para criar uma base sólida que apoie o desenvolvimento escolar, pessoal e social das crianças, nesta fase tão importante de suas vidas.

O ensino lúdico na educação infantil é reconhecido como um método altamente eficaz para promover o aprendizado e estimular o desenvolvimento integral dos alunos, pois, desde os primeiros meses de vida, as brincadeiras são

uma constante no cotidiano das crianças, funcionando como um meio poderoso de exploração e formação. Gilles Brougère (2010) destaca que brincar é uma atividade cultural e interpessoal, já que é aprendida socialmente e adaptada às capacidades individuais das crianças, sendo introduzidas nesse mundo por cuidadores, especialmente suas mães.

A abordagem lúdica na educação infantil possibilita um processo de ensino e aprendizagem diversificado e enriquecedor, considerando jogos e brincadeiras como componentes essenciais e fundamentais para o desenvolvimento das crianças (CARMO et al., 201). Compreende-se que as atividades lúdicas proporcionam divertimento, sendo fundamentais para o ensino de habilidades importantes como paciência, aceitação de regras, colaboração e gestão de frustrações.

Por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem linguagem, pensamento crítico, atenção e concentração. Para Almeida (2014), o brincar é essencial para o crescimento cognitivo e emocional, pois estimula a criança a buscar soluções e alternativas de maneira prazerosa, contribuindo significativamente para a autoexpressão, o manejo das emoções e o desenvolvimento da autoestima.

O jogo, no contexto lúdico, desempenha vários papéis, ajudando a fortalecer aspectos psicomotores e habilidades como a motricidade fina e ampla, promovendo o desenvolvimento de capacidades de tomada de decisão rápida e a aplicação de conhecimentos em novos contextos. O lúdico é uma ferramenta pedagógica valiosa na educação infantil, incorporando as brincadeiras como parte fundamental da cultura infantil e promovendo um ambiente educacional acolhedor. Este método é reconhecido por melhorar a aceitação das crianças ao período escolar, mas também auxilia na manutenção da saúde mental, na socialização, na comunicação eficaz em sala de aula e na construção sólida do conhecimento.

As práticas lúdicas vão além de atividades recreativas, consistindo-se em estratégias pedagógicas que preparam as crianças para um aprendizado mais abrangente e significativo. Ao integrar o lúdico ao currículo formal, os educadores podem proporcionar uma experiência educacional mais rica e envolvente, que respeita e promove o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, preparando-as para os desafios futuros e para a vida em sociedade.

Almeida (2014) argumenta que a integração das dimensões cognitivas e afetivas por meio do lúdico fomenta o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças na educação infantil, criando um ambiente onde suas capacidades e sensibilidades se harmonizam efetivamente. As atividades lúdicas, ao serem incorporadas na sala de aula, transformam o espaço em um ambiente acolhedor e dinâmico, oferecendo aos alunos novas e empolgantes formas de interagir com o conhecimento e tornando o aprendizado um processo envolvente e desafiador.

Segundo Carmo et al. (2018), a interação social é importante no processo de construção das funções psicológicas humanas, destacando que o desenvolvimento individual ocorre dentro de um contexto social e através das relações com outros indivíduos. Almeida (2008) também contribui para essa visão, explicando que a educação lúdica influencia positivamente o desenvolvimento infantil, contribuindo para um crescimento saudável e um enriquecimento contínuo. A prática lúdica, que exige participação ativa, criatividade e liberdade, é fundamental para fomentar a interação social e compromete-se com a transformação e melhoramento do contexto educacional em que é aplicada.

O integrar o lúdico aos conteúdos curriculares permite que o processo de ensino e aprendizagem seja mais eficaz e atraente, assim, as crianças, especialmente na educação infantil, necessitam de estímulos constantes que as encorajem a explorar e desenvolver suas habilidades cognitivas. As brincadeiras, neste contexto, são recursos inestimáveis que facilitam essa interação e aprendizado, proporcionando às crianças a chance de aprender de maneira mais natural e intuitiva.

Morais e Araújo (2018) afirmam que o ensino lúdico torna a aprendizagem mais prazerosa contribuindo significativamente para o desenvolvimento de habilidades importantes. O método lúdico ajuda a melhorar a independência das crianças, além de estimular a sensibilidade visual e auditiva e apoiar o desenvolvimento motor. Ainda, as autoras enfatizam que, por meio do lúdico, as crianças adquirem conhecimento, habilidades e concepções que serão úteis ao longo de toda a sua vida educacional e pessoal.

Na educação infantil, o lúdico na educação infantil é mais que um método pedagógico; é uma abordagem que respeita e promove o desenvolvimento integral da criança, respeitando que as crianças se engajem ativamente em seu processo de aprendizagem, explorando suas capacidades em um ambiente que valoriza a curiosidade, a exploração e a criatividade. A implementação de atividades lúdicas no currículo enriquece a experiência educacional das crianças, e os prepara para os desafios futuros, cultivando habilidades e competências essenciais para o sucesso em todas as áreas da vida.

A introdução do lúdico na educação infantil tem um papel transformador, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente relaxado e a redução dos índices de agressividade entre os alunos. As atividades lúdicas fomentam colaboração e amizade, tornando essas interações atraentes e enriquecedoras. Além disso, estimulam a imaginação e a criatividade das crianças, fundamentais para o desenvolvimento de sua inteligência emocional e para uma integração mais eficaz com o ambiente escolar, facilitando um processo de aprendizagem saudável e produtivo. Conforme destaca Pereira (2005), as atividades lúdicas são oportunidades de descoberta e construção pessoal, além de estimularem a autonomia, criatividade e expressão individual.

As brincadeiras na sala de aula permitem que as crianças se divirtam e desenvolvam atenção, concentração e habilidades cognitivas de forma consciente. Silva (2017) ressalta a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento da atenção, memorização e imaginação, que são indispensáveis para

um ensino de qualidade. Negrine (1994) complementa essa visão ao destacar que o ensino lúdico aborda o desenvolvimento integral da criança, integrando inteligência, afetividade, motricidade e sociabilidade, com a afetividade atuando como energia propulsora para o crescimento em todas essas dimensões.

O lúdico na educação infantil é uma estratégia que respeita o ritmo de aprendizado de cada criança, promovendo a liberdade de explorar e aprender de forma mais orgânica e menos estruturada. Ribeiro (2013) aponta que a ludicidade deve ser uma prática que encoraja a expressão e a criação livres, permitindo que a criança aprenda em um ambiente acolhedor e estimulante.

É necessário que os professores saibam adaptar as atividades lúdicas ao currículo escolar, escolhendo as que melhor se alinham aos objetivos educacionais, visto que a utilização de recursos como livros de literatura infantil enriquece a experiência de aprendizagem, ajudando as crianças a compreenderem melhor o mundo ao seu redor e a identificarem seu papel na sociedade, conforme mencionado por Almeida (2014). A variedade de atividades lúdicas disponíveis oferece aos educadores muitas opções para avaliar e desenvolver as competências dos alunos de maneira divertida e engajadora.

Silva (2017) e Moraes e Araújo (2018), enfatizam que o lúdico deve ser visto como uma ferramenta poderosa nas mãos dos educadores para alcançar objetivos educacionais, mas também para transformar a maneira como a educação é percebida e vivenciada pelos alunos. Portanto, é fundamental que os professores sejam encorajados e capacitados para integrar o lúdico em suas práticas pedagógicas, maximizando assim os benefícios dessa abordagem para o desenvolvimento integral das crianças.

Para garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, é essencial que o professor empregue uma variedade de métodos pedagógicos, com destaque para as atividades lúdicas, essas atividades devem ser projetadas para despertar o interesse e a criatividade, além de promover a interação, a capacidade de observação, experimentação, inovação e a habilidade de conectar con-

ceitos e conteúdo de maneira significativa. Nesse cenário, o papel do educador deve ser o de facilitar, sugerir e motivar, evitando impor suas metodologias, permitindo assim que a criança aprenda através da descoberta e compreensão, e não por mera imitação. O ambiente em que essas atividades são realizadas deve ser acolhedor e inspirar confiança e relaxamento, propiciando um espaço onde as crianças se sintam livres e seguras para explorar e aprender (Almeida, 2014).

Os professores podem aplicar sua criatividade para estabelecer procedimentos que ajudem a atingir os objetivos educacionais, devendo utilizar planejamentos bem estruturados, operando com materiais que podem ser manipulados pelas crianças em cada atividade proposta, o que torna o ensino mais produtivo e eficiente.

A implementação de atividades lúdicas é necessária para facilitar a aprendizagem, visto que pode significativamente aumentar a produtividade das crianças. É necessário que os educadores explorem diversos tipos de jogos e brincadeiras em sala de aula, que funcionam como excelentes mediadores do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Goés (2008) destaca que o lúdico é uma ferramenta excepcional onde jogos, brinquedos e brincadeiras podem ser explorados e aprimorados para maximizar suas possibilidades como instrumentos educacionais. O autor ressalta que, à medida que os professores compreendem todo o potencial dessas atividades para contribuir no desenvolvimento infantil, transformações significativas podem ocorrer tanto na educação quanto nos indivíduos envolvidos (Goés, 2008).

O lúdico é uma ferramenta de aprendizado extremamente eficaz na educação infantil, pois, as crianças tendem a aprender mais eficientemente quando engajadas em atividades lúdicas, uma vez que essas atividades transformam a sala de aula em um ambiente mais descontraído e inovador. A utilização do lúdico destaca o papel das brincadeiras e jogos nesta fase da vida, fazendo do processo de aprendizado algo muito mais significativo e agradável para as

crianças, que encontram nas brincadeiras momentos de alegria que contribuem para sua formação escolar, assim como tornam todo o processo educativo mais prazeroso e envolvente.

Conclusão

Este trabalho reforçou que o lúdico é uma poderosa ferramenta metodológica que transforma o ensino em uma experiência mais cativante e eficaz. As brincadeiras, os jogos e as atividades interativas são mais do que métodos para transmitir conhecimento; são meios essenciais para desenvolver a empatia, o respeito pelas regras e a capacidade de lidar com emoções, preparando as crianças para desafios futuros de maneiras que métodos tradicionais de ensino não conseguem.

Foi observado que, embora muitos educadores reconheçam a importância do lúdico, existem desafios significativos na sua implementação efetiva. A falta de familiaridade com estratégias lúdicas e a dificuldade em alinhar essas atividades com objetivos educacionais formais sugerem uma necessidade urgente de formação contínua para professores. Portanto, recomenda-se que instituições educacionais invistam em treinamento profissional que capacite os educadores a explorarem e integrar o lúdico em suas práticas pedagógicas de maneira mais eficiente e eficaz.

Além disso, o estudo evidenciou que o lúdico deveria ser mais valorizado nas políticas educacionais, promovendo uma reformulação curricular que reconheça sua eficácia no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. A alfabetização, sendo um marco importante na Educação Infantil, pode ser significativamente enriquecida com a integração de atividades lúdicas que tornam o aprendizado mais envolvente e prazeroso para as crianças.

Finalmente, a pesquisa realizada indica que o lúdico vai além de uma opção pedagógica, consistindo em uma necessidade intrínseca ao desenvolvimento saudável da criança. Portanto, é importante o desenvolvimento de ativi-

dades baseadas no lúdico, cabendo aos profissionais que continuem a explorar e expandir o uso do lúdico, adaptando suas estratégias pedagógicas para incluir métodos que transmitam conhecimento e cultivem as habilidades necessárias para os alunos prosperarem em todos os aspectos de suas vidas.

Referências

ALMEIDA, Aline Marques da Silva. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança**. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-para-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx> Acesso em 15 mar. 2024.

BOLZAN, D. P. V. (org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007.

CARDOZO, Alexandra Cristina Martoni. **A importância do lúdico na alfabetização**. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol16_n1_2018/25_A_IMPORTANCIA_DO_LUDICO_NA_ALFABETIZACAO.pdf Acesso em 15 mar. 2024.

CARMO, Carliani Portela do; VEIGA, Elaine Cristina Freitas; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra; LIMA, Sarah da Silvia Corrêa. **A ludicidade na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23662_12144.pdf Acesso em 15 mar. 2024.

CARVALHO, Camilla Sales Rodrigues. **A contribuição do lúdico no processo de alfabetização infantil**. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2009/1/CSRC04082016> Acesso em 15 mar. 2024.

GOÊS, M. **Brincadeira e deficiência mental: um estudo em instituição especial para deficientes mentais**. 5º Congresso de Pós Graduação, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

LIMA, Diandra Tábata Nunes; JUNG, Hildegard Susana; SILVA, Louise de Quadros da. **O uso da música na alfabetização: desenvolvimento integral**. Cadernos de Pedagogia, 2019.

MORAIS, Elirian de Oliveira; ARAÚJO, Eudeiza Jesus de. **JOGOS E BRINCADEIRAS: O Lúdico na Educação Infantil e o Desenvolvimento Intelectual**. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/10.pdf> Acesso em 15 mar. 2024.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> Acesso em 15 mar. 2024.

SILVA, Benedita da Conceição Mendes. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm#:~:text=O%20l%C3%BAdico%20%C3%A9%20um%20recurso,e%20significativa%20assim%20agrega%20conhecimentos>. Acesso em 15 mar. 2024.

CAPÍTULO 7

“O PAULO FREIRE QUE HÁ EM MIM”

Isabel Cristina Mendes Pinheiro Navega

Doi: 10.48209/978-65-5417-274-7

Pensando no começo da minha escrita para este texto, lembrei de quando, nas muitas primeiras vezes, Paulo Freire invadiu a minha vida de docente e deu a ela uma outra de docente ainda mais sensível, coerente e concisa em seus propósitos. Contudo, foi curioso refletir sobre como nunca o havia lido antes do meu ingresso na licenciatura em Letras, minha formação inicial, e mesmo depois de cursar mais da metade da graduação, a leitura foi extremamente rasa e incipiente: fui apresentada a ele, apenas, no momento quase conclusivo do curso, através da disciplina “Didática” e das fantasias meticulosas e escolares da minha tão querida professora à época, a senhora Lilian Dias. O que deixou a cargo das minhas práticas em sala de aula, sobretudo das classes na pós-graduação em Educação Infantil da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em Seropédica, que tal aprofundamento ganhasse forma, traço e composição.

Como disse, até a graduação, Paulo Freire não existia nas movimentações acadêmicas que eu; após ela, ele começou a surgir, acanhadamente, através de frases soltas e desconectadas aos meus dias. Na atualidade, pensar e lembrar que, enquanto cursava a graduação, Freire teve uma parcela tão inexpressiva na minha formação de educadora é, no mínimo, curioso: talvez seja por isso que eu traga o desejo de levá-lo às escolas que, cotidianamente, são erguidas nas fronteiras do sem fim de meu viver.

Foi exatamente na periferia do bairro de Bangu, no sub-bairro chamado Vila Kennedy, localizado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, que surgiram minhas primeiras experiências educativas. Na Vila, me descobri como gente e como educadora - simultaneamente. Lá, enquanto crescia lidando e lutando com as adversidades, também aprendia e ensinava a arte da reinvenção da vida com todos os que eu me relacionava no cotidiano de minhas emoções. Olhar o outro e através do outro sempre fez parte da minha atuação profissional antes mesmo que eu me desse conta e me profissionalizasse: dentro daquela comunidade popular durante os muitos anos de convivência e partilha.

A Vila, como nós moradores apelidamos, é mais uma das grandes comunidades populares cariocas marcadas pelos grandes massacres sociais que mutilam toda uma população indiscriminadamente. Há uma escassez, generalizada, dos elementos fundamentais para a manutenção da vida humana atribuídos à saúde, ao saneamento básico e à educação que, com o passar do tempo, tornaram-se ainda mais inacessíveis. Essa restrição toca a cada sujeito de forma particular e em inúmeros aspectos. Nos muitos dos jovens que compõem essas comunidades, por exemplo, essa limitação recai sobre a projeção de seus futuros que são severamente violentadas pelas condições incomunicáveis e desiguais de acesso aos diferentes espaços de integração do mundo urbano.

Comigo não poderia ser diferente. Não consigo lembrar de um episódio na minha juventude em que a batalha pela vida não tenha sido acirrada. Até o ingresso ao Ensino Médio foi complicado e, igualmente, tenebroso. Nesse período, precisamente na sequência do processo de escolarização do Ensino Básico, após o término do Ensino Fundamental, e prestes a ingressar no Ensino Médio, descobri que era preciso buscar uma matrícula em alguma das escolas públicas da redondeza, porque a escola, na qual estudava, não fazia a transferência automática. Sempre quis realizar o Curso Normal de Professores, era um desejo antigo, mas fui impedida porque a única escola da região não tinha vaga. Para não perder o ano letivo, fui obrigada a efetuar matrícula em outra escola e a realizar o curso Técnico em Secretariado.

Essa constatação sempre me deixou bastante enraivecida e, sempre que me vinha à tona, trazia consigo um sentimento ainda maior de repugnância e revolta, contudo, o desejo de me tornar professora sempre foi maior que o acúmulo desses dois sentimentos lateralizados. Hoje vejo que, à época, já desempenhava a função sem mesmo me dar conta, não tinha conhecimento suficiente para entender como me fazia docente entre as vielas e ruas da Vila Kennedy, e na relação que eu construía com as muitas crianças que, como eu naquele ambiente, eram sedentas de conhecimento, de experiências. Então, nesse diálogo, a docência ia sendo desenhada e construída passo a passo seu espaço em mim.

Digo escolas por acreditar que, independente de uma limitação geográfica, de um espaço físico pré-determinado, os lugares e caminhos de aprendizados fazem-se em diversos ambientes da vida social. A exemplo, trago as minhas experiências infanto-juvenis que, antes mesmo de conhecer o trabalho científico e humano do Paulo Freire: na licenciatura e na pós-graduação, e de ingressar em um estabelecimento de ensino formal, já dialogavam com as práticas e idealizações do escritor. É o que então, e definitivamente, me aproxima a ele: a forma como as movimentações urbanas e cotidianas da população, como um todo, compõem os modos pelos quais as “gentes” aprendem, apreendem e compartilham amorosamente seus conhecimentos.

Uma recorrente experiência da minha vida, até usada na composição da minha dissertação, deixa claro o que cito acima. Quando criança, momento luz das minhas maiores inspirações populares, a escassez de utilitários e bens mínimos, para uma digna sobrevivência como cidadã, era constante. Como disse, nesta época, eu não tinha conhecimento sobre as militâncias de Freire – era muito criança para compreender como suas benfeitorias se deram ao longo de todo o processo histórico que viveu, mas analisando o caminhar de minha luta itinerante e jovial, reconheço o quanto, dele, eu trazia nas minhas manifestações através da esperança contínua de mudança, de ruptura com a segregação social que nos era, e continua sendo, remetida e, sucessivamente, com o desejo da melhoria na nossa qualidade de vida.

Com essa breve recordação, entendo, agora, que o Paulo Freire que há em mim habitava minha existência antes mesmo das incipientes descobertas sobre sua obra científica e literária na graduação. E depois de conhecê-lo e reconhecê-lo em mim, nas minhas práticas e práxis: de outrora como gente e de agora, também como gente e ademais como professora, asseguro que ele comigo nasceu, cresceu e perdura na crença de que, independente da classe ou do status social, estamos juntos, cada qual a seu modo, maneira e tempo, trabalhando arduamente para que a nossa sociedade, e muitas outras a exemplo da nossa, ceda lugar a outra menos injusta e mais humana.

Hoje no mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, após me graduar em Letras e me pós-graduar em Educação Infantil, sinto-me no dever político e social de propagar suas aspirações, histórias e desejos – assim como também de associá-las a vida popular que tive, que tenho, como muitos moradores de comunidades populares estigmatizadas pelas violências diárias. Tenho o dever de mostrar a todos que, independente do precário cenário que nos apresentam, como seres de direito e deveres, devemos ir além de nossos condicionantes. Essa é a participação de Freire nas vielas, becos, ruas e avenidas que cortam minha estrada de indivíduo, de sujeito e, sobretudo, de professora que entende que os espaços sociais são reconfigurados porque pensamos não só nas nossas necessidades próprias, mas também nas nossas necessidades coletivas.

O Freire em mim, sendo assim, é o Freire que conheci em minha infância através das pessoas que, como ele, me ajudaram a entender o valor e o poder das nossas escolhas e, também, o Freire que a minha professora de Didática me apresentou, por meio de suas escrituras, na graduação. É o Freire, inclusive, que, mais adiante, comecei a degustar com certa particularidade e que hoje, totalmente envolta, hipnotizada e feliz, compõe a minha morada de docente – inclusive cabe ressaltar que, como professora, na atualidade, não há movimento didático e permanente sem a sua presença e participação.

Referências

ARROYO, M. (21012). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, p. (2011). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Juliane Paprosqui

Doutorado em Geografia - Universidade Federal de Santa Maria (2023), Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede UFSM (2015), Especialista em Educação a Distância - SENAC GO (2017), Licenciada em Informática - Universidade Estadual de Goiás (2007). Servidora Pública Federal, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais, na Coordenadoria de Desenvolvimento de Ensino - CODE, da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, também atua, na mesma Instituição, como Professora Formadora I e Conteudista pelo sistema UAB/CAPES, no curso de Licenciatura em Educação do Campo UFSM/UAB. Participa do Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais (CNPQ/CAPES) da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência e pesquisa nas temáticas relacionadas com: Educação do Campo, Educação a Distância, Aprendizagem Colaborativa, Currículo, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais, Tecnologias Educacionais.

Liziany Muller

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é coordenadora da Coordenadoria de Tecnologia Educacionais da Pró-reitoria de Graduação da UFSM; professora Associada III, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria ; Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.

Altacir Bunde

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel); Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), campus de Catalão; doutorado em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG); professor de Economia Brasileira do curso de Ciências Econômicas e de Relações Internacionais, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus de Santana do Livramento (RS); Líder do Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Território - GEISAT cadastrado no CNPq.

James Lunardi

Possui graduação em Geografia pela Universidade Regional Integrada Campus Erechim (2008) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2013). Atualmente docente no Colégio Franciscano São José e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atuação na área de Geografia, com ênfase em Geociências: Desenvolvimento rural, Recursos hídricos, Água Virtual, Pegada Hídrica, Sustentabilidade, Biodiversidade e Territorialidades.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Camilla Cristina Sgarbi de Souza

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Residente em Saúde da Família na Universidade Estadual de Montes Claros.

E-mail: camillasgarbi1234@gmail.com

Eduardo Toshio Kobori

Psicólogo (Unesp), mestre e doutor em Filosofia (Unifesp), professor do curso de Psicologia Centro Universitário de Ourinhos.

E-mail: eduardo.kobori@unifio.edu.br

Gleys Maria Antunes da Silva

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR (2017); Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo (2018). E-mail: Sho.maria1701@gmail.com

Isabel Cristina Mendes Pinheiro Navega

Sou professora de Língua Espanhola, possuo pós-graduação em Educação Infantil e Mestrado em Educação, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e, atualmente, sou estudante do curso de Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Jane de Freitas Lopes

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR (2012); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional numa Ação Transdisciplinar pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR (2013). E-mail: freitasjane432@gmail.com

Leandro Silva Moro

Professor Temporário na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Ituiutaba/ MG, Doutor e Mestre em Educação, Licenciado em Física. E-mail: moroleandrosilva@gmail.com

Laura Pereira Alves

Psicóloga. E-mail: pa.laura@ufu.br

Lucia Pires da Silva

Licenciada em História pelo Centro Universitário - UNIVAR (); Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Universidade Cândido Mendes (2018). E-mail:

Maria Carolina Vian Da Rosa

Psicóloga (Unifio). E-mail: mariacarolinavian@gmail.com

Maria Aparecida dos Santos Neves

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR (2012); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional numa Ação Transdisciplinar pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR (2013). E-mail: mariaaparecida181285@gmail.com

Marina Ferreira da Cunha Fonseca

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar - UNOPAR (2010); Especialista em Língua Brasileira de Sinais com Ênfase no Bilinguismo pela FABEC (2012). E-mail: marinna.fe@hotmail.com

Ricardo Wagner Machado da Silveira

Docente da Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de Psicologia. Experiência com projetos de pesquisa e extensão relacionados a Acompanhamento Terapêutico (AT), Redução de Danos (RD) e Cinema Etnográfico. E-mail: ricardo.silveira@ufu.br

Rosilene Pires da Silva

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras pela Faculdade Afirmativo (2013). E-mail: professorarosilene2013@gmail.com

Rubiana de Oliveira Luiz

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário UniCathedral (2017); Especialista em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais pela Facuminas (2022). E-mail: rubianadeoliveiraluiz@gmail.com

Sheila Fermino

Psicóloga (Unifio). E-mail: sheilla.fermino@gmail.com

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE **PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO**

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

