

# ENSINO E EXTENSÃO NA UNISC: PRÊMIO HONRA AO MÉRITO 2019

**Paula Camboim Silva de Almeida  
e Heron Sergio Moreira Begnis**  
ORGANIZADORES

TRABALHOS SELECIONADOS NA X EDIÇÃO DO PRÊMIO HONRA AO MÉRITO  
DO X SALÃO DE ENSINO E DE EXTENSÃO - 2019



Paula Camboim Silva de Almeida  
Heron Sergio Moreira Begnis  
(Organizadores)

# ENSINO E EXTENSÃO NA UNISC: PRÊMIO HONRA AO MÉRITO 2019

TRABALHOS SELECIONADOS NA X EDIÇÃO DO **PRÊMIO HONRA AO MÉRITO**  
DO X SALÃO DE ENSINO E DE EXTENSÃO DA UNISC — **2019**



Santa Cruz do Sul  
EDUNISC  
2020



Reitora  
*Carmen Lúcia de Lima Helfer*

Vice-Reitor  
*Rafael Frederico Henn*

Pró-Reitor Acadêmico  
*Rolf Fredi Molz*

Pró-Reitor Administrativo  
*Dorivaldo Brites de Oliveira*

EDITORA DA UNISC  
Editora  
*Helga Haas*

COMISSÃO EDITORIAL  
*Helga Haas - Presidente*  
*Adilson Ben da Costa*  
*Carlos Renê Ayres*  
*Cristiane Davina Redin Freitas*  
*Hugo Thamir Rodrigues*  
*Marcus Vinicius Castro Witczak*  
*Mozart Linhares da Silva*  
*Rudimar Serpa de Abreu*

© Copyright: dos autores  
1ª edição 2020

Direitos reservados desta edição:  
Universidade de Santa Cruz do Sul

Editoração: Clarice Agnes

Capa: Denis Ricardo Puhl  
(Assessoria de Comunicação e Marketing)

E59 Ensino e extensão na UNISC [recurso eletrônico] : Prêmio Honra ao Mérito 2019 : trabalhos selecionados na X edição do Prêmio Honra ao Mérito do X Salão de Ensino e de Extensão da UNISC : 2019 / Paula Camboim Silva de Almeida, Heron Sérgio Moreira Begnis (organizadores). – 1. ed. - Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2020.

Dados eletrônicos.

Inclui bibliografias.

Modo de acesso: World Wide Web: [www.unisc.br/edunisc](http://www.unisc.br/edunisc)

ISBN 978-65-88564-01-1

1. Ensino superior. 2. Extensão universitária. 3. Universidade de Santa Cruz do Sul. I. Almeida, Paula Camboim Silva de. II. Begnis, Heron Sérgio Moreira.

CDD 378.8165

Bibliotecária: Muriel Thurmer - CRB 10/1558



Avenida Independência, 2293  
Fones: (51) 3717-7461 e 3717-7462  
Fax: (051) 3717-1855  
96815-900 - Santa Cruz do Sul - RS  
E-mail: [editora@unisc.br](mailto:editora@unisc.br) - [www.unisc.br/edunisc](http://www.unisc.br/edunisc)





**IX** SALÃO DE ENSINO  
E DE EXTENSÃO  
**XXV** SEMINÁRIO DE  
INICIAÇÃO CIENTÍFICA  
*Descobrimo novas formas  
de aprender*

**COMITÊ DE AVALIAÇÃO DOS RESUMOS/TRABALHOS DO IX SALÃO DE ENSINO E  
DE EXTENSÃO – 2019**

**Ciências Humanas:**

Dulce Grasel Zacharias (Depto. de Psicologia)  
Susana Margarita Speroni (Depto. de Educação)  
Marta Von Dentz (Depto. de Ciências Humanas)

**Suplentes:**

Carlos Rene Ayres (Depto. de Letras)  
Paula Camboim Silva de Almeida (Depto. de Ciências Humanas)

**Ciências Exatas, da Terra e Engenharias:**

Márcio Pacheco (Depto. de Computação)  
Letícia Diesel (Depto. de Engenharias, Arquitetura e Ciências Agrárias)  
Jonas Álvaro Kaercher (Depto. de Engenharia, Arquitetura e Ciências Agrárias)

**Suplentes:**

Sérgio Célio Klamt (Depto. de Matemática)

**Ciências Biológicas e da Saúde:**

Bianca Inês Etges (Depto. de Educação Física e Saúde)  
Moisés Romanini (Depto. de Psicologia)  
Angela Cristina Ferreira da Silva (Depto. de Educação Física e Saúde)

**Suplentes:**

Simone Caldas Bedin (Depto. de Psicologia)  
Francisca Maria Assmann Wichmann (Depto. de Educação Física e Saúde)  
Andreas Kohler (Departamento de Biologia e Farmácia)

**Ciências Sociais Aplicadas:**

Cassio Alberto Arend (Depto de Direito)  
Alexandre Davi Borges (Depto. de Comunicação Social)  
André Kohl (Depto. de Ciências Administrativas/Cursos Tecnólogos Dinâmicos)

**Suplentes:**

Márcia Rosane Frey (Depto de Ciências Contábeis)  
Leonel Fernando Aurélio Aires (Depto. de Comunicação Social)

**Comissão Organizadora:**

**PROEXT**

Angelo Hoff (Pró-Reitor)  
Paula Camboim Silva De Almeida  
Rosalice Silva Spies  
Tanara Iser

**PROGRAD**

Elenor José Schneider (Pró-Reitor)  
Heron Sérgio Moreira Begnis  
Edilene Vasconcelos Brun



## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

Heron Sergio Moreira Begnis, Paula Camboim Silva de Almeida..... 6

### CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

#### Trabalho Premiado

#### EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESPAÇO ESCOLAR:

#### REFLETINDO A RELAÇÃO DO HOMEM COM MEIO AMBIENTE

Luana Lais Wagner Budde, Tânia Bernhard ..... 7

#### NARRATIVAS E SAÚDE MENTAL: UM ENCONTRO TERAPÊUTICO

Fabiana Lorenzon Prates, Geovana Machado da Silva,  
Teresinha Eduardes Klafke ..... 21

#### VAMOS FALAR SOBRE O LUTO?

Lilian Thais Konzen, Dulce Grasel Zacharias, Iva Selmira Viebrantz,  
Larissa Azambuja Dutra Magalhães, Laura Berenice Dias Pacheco,  
Luciana Maurin Borges, Michele Luíse Claas, Michele Ferrari..... 35

#### DESLIGAMENTO INSTITUCIONAL:

#### DO ABRIGO PARA A VIDA ADULTA E OS DESAFIOS DA MAIORIDADE

Andréia Esperidião Port, Ana Luisa Teixeira de Menezes ..... 45

### CIÊNCIAS HUMANAS

#### Trabalho Premiado

#### PROJETO “PRODUZINDO CONHECIMENTO”:

#### A ARTICULAÇÃO ENTRE AÇÕES EM SAÚDE E ESPAÇOS EDUCATIVOS EM UM SERVIÇO ESPECIALIZADO EM IST/AIDS

Thais Soares Marques, Maria Cristina da Rosa Afonso, Grasiela Nair da Silva Trindade,  
Suelen Ferreira Moraes, Moises Romanini ..... 61

#### UM OLHAR PSICOLÓGICO PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Lilian Thais Konzen, Roselaine Berenice Ferreira da Silva ..... 70

#### PSICOLOGIA ESCOLAR E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE:

#### PRODUÇÃO DE DEMANDAS E INTERVENÇÕES EM UMA ESCOLA DE ENSINO

#### FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO SUL

Diéssica Rocha de Carvalho, Stéfanni Vargas Silveira, Débora Larissa de Camargo,  
Camille Serrano Rocha, Brenda Dacroce Moises Romanini ..... 80



CIÊNCIAS EXATAS, DA TERRA E ENGENHARIAS

**Trabalho Premiado**

**USO DO *DESIGN THINKING* PARA A PRODUÇÃO DE SINAIS EM LIBRAS  
DE CONCEITOS DE FÍSICA:**

**UM ESTUDO COM ESTUDANTES SURDOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO**

Caroline da Silva Oliveira, Liane Mählmann Kipper .....93



## APRESENTAÇÃO

Estão presentes, nesta publicação, os trabalhos premiados no X Salão de Ensino e Extensão da Universidade de Santa Cruz do Sul, realizado no ano de 2019.

O Prêmio Honra ao Mérito visa destacar os melhores trabalhos de estudantes de cursos de graduação da UNISC, participantes do Salão de Ensino e de Extensão, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação e pela Pró-Reitoria de Extensão e Relações Comunitárias. Os trabalhos devem refletir a indissociabilidade entre o ensino e a extensão, valorizando a formação de indivíduos solidários, livres e capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade preocupada com as necessidades da sua comunidade.

Os trabalhos são avaliados por um Comitê Avaliador, indicados pelo Conselho de Graduação e pelo Conselho de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da Unisc. Os critérios observados são: a participação comunitária do acadêmico; o desenvolvimento da cidadania, o impacto social, a articulação entre o ensino e a extensão e o desenvolvimento do pensamento crítico.

O trabalho com maior pontuação, em cada área do conhecimento, é agraciado, seja de ensino ou de extensão. Neste ano de 2019, tivemos 29 trabalhos concorrendo ao Prêmio. Destes, os três que foram premiados são os seguintes:

- **Educação Ambiental No Espaço Escolar: Refletindo A Relação Do Homem Com Meio Ambiente**, da área de Ciências Biológicas e da Saúde;

- **Projeto “Produzindo Conhecimento”:** A Articulação entre Ações em Saúde e Espaços Educativos em um Serviço Especializado em Ist/Aids, da área de Ciências Humanas;

- **Uso do Design Thinking para a Produção de Sinais em Libras de Conceitos de Física: Um Estudo com Estudantes Surdos do Primeiro Ano do Ensino Médio**, da área de Ciências Exatas, da Terra e Engenharias.

Além dos trabalhos premiados, também compõem esta publicação aqueles que atingiram pontuação igual ou superior a nove. Desta forma, reconhecemos e divulgamos os melhores trabalhos de ensino e extensão desenvolvidos pelos estudantes da UNISC.

Parabéns a todos os premiados e selecionados! Boa leitura!

Prof. Heron Sergio Moreira Begnis  
Coordenador Pedagógico da  
Pró-Reitoria de Graduação

Prof. Paula Camboim Silva de Almeida  
Coordenadora de Extensão e Relações Comunitárias da  
Pró-Reitoria de Extensão e Relações Comunitárias



# EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLETINDO A RELAÇÃO DO HOMEM COM MEIO AMBIENTE<sup>1</sup>

Luana Lais Wagner Budde<sup>2</sup>

Tania Bernhard<sup>3</sup>

## RESUMO

A relação homem e meio ambiente, quando compreendida de um modo antropocêntrico, ocorre de forma insustentável. A Educação Ambiental (EA) surge como necessidade imediata para mudar essa situação. A escola é um espaço privilegiado para a introdução de atividades que estimulem a reflexão, a criatividade e o trabalho em equipe, de maneira que se relacionem com a realidade dos estudantes, tornando-se significativas nesse processo de cuidado com o ambiente. Com este olhar e a partir da disciplina Estágio em Biologia II do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, foi desenvolvido no Colégio Estadual Monte Alverne, Santa Cruz do Sul -RS, com o 1º A do Ensino Médio, no segundo semestre de 2018, um projeto de intervenção na realidade escolar que buscou promover a reflexão sobre temáticas ambientais presentes no cotidiano dos estudantes, contribuindo para a sensibilização da comunidade escolar sobre o tema. Foram desenvolvidas atividades de discussão e aprofundamento sobre Meio Ambiente, do local ao global, apoiadas nas seguintes estratégias: expositiva e dialogada; saída a campo e elaboração de charges. Através dessas ações os estudantes reconstruíram e ampliaram seus conhecimentos, refletiram sobre a sua relação com espaço ao seu entorno e modificaram algumas atitudes. O depoimento “Aprendi bastante e refleti sobre a consequência dos meus atos para a natureza” referenda essa percepção. Enquanto acadêmica e futura professora de Ciências Biológicas, a vivência de ações como essas fortalecem a compreensão de que não se constrói uma prática docente sem experimentá-la, sem refletir sobre teorias e processo significativos de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Meio ambiente. Espaço escolar. Formação inicial.

## 1 INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à Educação Ambiental (EA) começaram a ser discutidas em 1968, em Roma, quando se debateu o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial. Em 1972 em Estocol-

1 Trabalho Premiado na edição do Prêmio Honra ao Mérito do X Salão de Ensino e de Extensão da UNISC 2019.

2 Acadêmica do curso de Ciências Biológicas-Licenciatura UNISC, luanabudde@mx2.unisc.br;

3 Docente da disciplina Estágio em Biologia II da UNISC. Docente do Departamento de Biologia e Farmácia da UNISC. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Evangélica do Paraguai, btania@mx2.unisc.br.



mo, foi tratada a questão da poluição ambiental causada pelas indústrias. Após isto, especialistas em Educação e Meio Ambiente se reuniram para elaborar um documento com objetivos, conteúdos e métodos em Educação Ambiental. Atualmente, o assunto é muito discutido em diferentes locais, incluindo as escolas, buscando a divulgação e a conscientização ecológica das pessoas (SANTOS, 2000).

Barcelos (2008) aborda a EA, como uma exigência da pós-modernidade, baseada na busca de metodologias de trabalho que privilegiem a construção do conhecimento com base na solidariedade, na tolerância, na paz e em um conhecimento prudente de si, para si e que tenha como horizonte a construção de um mundo social e ecologicamente mais justo. Dessa forma, é possível perceber que a EA não envolve somente conhecimentos teóricos da disciplina de Biologia, ela precisa desenvolver atitudes e reflexões quanto ao espaço onde nos encontramos. Há a necessidade de entendimento das relações de produção, consumo e utilização dos recursos naturais de forma exaustiva, como causadoras de danos irreversíveis na manutenção da vida no nosso planeta (KINDEL; LISBOA, 2012).

Considerando o fato que a sociedade atual se relaciona de forma irresponsável com os elementos vivos e não vivos do planeta, transformando ambientes, explorando recursos, devastando ecossistemas, ocasionando alterações climáticas e levando várias espécies à extinção, e reconhecendo a importância da escola e da educação como ferramenta para reverter essa situação, a inclusão da EA no espaço escolar se torna importante para que os estudantes adquiram visões de mundo que possibilitem o respeito a todas as formas de vida e se tornem multiplicadores de ações de sensibilização e mudança de comportamento entre demais membros da comunidade.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 A Educação Ambiental no espaço escolar

Muitas pessoas acreditam que a EA envolve ensinar a diversidade de fauna e flora, cadeias alimentares, fotossíntese, como era o ambiente antes da industrialização e poluição ambiental (SANTOS, 2000). Ainda há aquelas que consideram que atividades relacionadas ao Meio Ambiente só precisam ser trabalhadas em datas comemorativas e pelas disciplinas de biologia e ciências. Meirelles e Santos (2005) citados por Lopes, Bispo e Carvalho (2009) trazem que a EA não pode ser percebida como mero desenvolvimento de “brincadeiras” com crianças e promoção de eventos em datas comemorativas ao meio ambiente, deve ser uma concepção totalizadora da educação, enquanto que essas situações fazem parte de um processo de construção de conhecimento que tem o objetivo de levar a uma mudança de atitude. Para Reigota (2009) é uma perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para transmissão de conhecimentos sobre ecologia, busca a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental.

A lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, traz que a Educação Ambiental é um com-



ponente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, sem constituir disciplina específica.

Para Sauv  (2005) mais do que uma educa o "a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do" meio ambiente, o objeto da Educa o Ambiental   de fato, fundamentalmente, nossa rela o com o meio ambiente. A EA envolve diferentes setores (político, econ micos e sociais) não podendo ser restringida   defini o de conceitos, atividades ou alguns eventos.

Outro ponto de reflexão   a ideia de que a questão ambiental só pode ser trabalhada por algumas disciplinas, ou fora da sala de aula, ainda muito presente no imaginário, nas práticas didáticas e metodológicas das pessoas que tentam trabalhar com Educa o Ambiental nos espaços educativos (BARCELOS, 2008).

Para Kindel e Lisboa (2012) trabalhar com a realidade local possibilita atuar sobre um universo acessível e conhecido e, por isso, significativo para os alunos. O grande equívoco   considerar essas atividades exclusivas, já que em muitos casos uma atividade em sala de aula pode ser muito rica e diversificada, dependendo da capacidade criativa do educador e da habilidade de trazer sentido às atividades. Conforme Reigota (2009) existem diversas metodologias para o estudo de temáticas ambientais, sendo algumas mais adequadas a determinado contexto e possibilidades, do que outras que chegam a ser inviáveis.

A escolha da metodologia mais adequada requer não só criatividade por parte do docente mas também, conhecimento das características de seus alunos. A elabora o de uma alternativa de Educa o Ambiental deve utilizar diferentes formas de conhecimento, saberes e metodologias que busquem aprofundar teoricamente as questões ecológicas. Além de trabalhos a partir de textos escritos, podem ser utilizados em conjunto diferentes formas de expressão, como imagens, oralidade, linguagem c nica (BARCELOS, 2008).

Com esse olhar, o objetivo deste trabalho foi promover a reflexão a respeito de temáticas ambientais presentes no cotidiano dos estudantes, contribuindo para a sensibiliza o da comunidade escolar a respeito do assunto.

## 2.2 Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido na turma de 1 o ano de Ensino Médio do Colégio Estadual Monte Alverne (CEMA), localizado no Distrito de Monte Alverne, na cidade de Santa Cruz do Sul –RS, durante a disciplina Estágio em Biologia II do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) durante os meses de setembro a novembro de 2018, totalizando 30 horas de atividade. A turma era composta por 21 alunos, com faixa etária entre 15-17 anos, moradores da localidade ou comunidades próximas.

Durante o período de estágio foi realizada a **Oficina de Educa o Ambiental**, na qual foram desenvolvidas temáticas sobre meio ambiente através das estratégias Aula expositiva-dialogada, Saída a campo e Elabora o de charges.



As técnicas aplicadas na oficina foram escolhidas para estimular a reflexão dos estudantes sobre a forma que o homem está se relacionando com o Meio Ambiente, de modo que houvesse interação com a temática ambiental, com os colegas, professores e também com sua comunidade. Além disso, as metodologias correspondem com os seguintes objetivos descritos no Projeto Político Pedagógico da escola: I) trabalhar os conteúdos visando uma afinidade com a realidade. Nesse sentido, a Escola opta pela educação libertadora com base no relacionamento interpessoal, na consciência crítica, na participação efetiva, na formação integral de todos os sujeitos envolvidos no processo; II) trabalhar uma educação voltada para a realidade preparando o aluno para que ele tenha condições de desenvolver uma autonomia e servir ao bem-estar da comunidade; III) construir o conhecimento, aproveitando as experiências do aluno fazendo com que ele seja um sujeito do processo e não um mero receptor. Deve haver interação professor-aluno, aluno-professor.

Além disso, foram aplicados dois questionários aos estudantes. O questionário diagnóstico considerou a definição de Meio Ambiente e de Educação Ambiental; o outro questionário, aplicado no último encontro com os estudantes, teve como objetivo verificar as percepções dos estudantes sobre a oficina desenvolvida, a partir dos seguintes questionamentos:

1) Você considera as atividades realizadas significativas em relação à Educação Ambiental? Qual delas você destaca? Por quê?; 2) Quão importante você considera discutir/ trabalhar com assunto Meio Ambiente? Por quê? e, 3) Você considera que a participação nesta oficina foi significativa? Deixe sua opinião.

Posteriormente, os dados foram tabulados e analisados utilizando a técnica de similaridade entre as respostas, o que permitiu a reorganização das mesmas e sua quantificação.

### 2.2.1 Aula expositiva-dialogada sobre Meio Ambiente

A aula expositiva dialogada consiste em uma exposição de conceitos pelo professor, em que a participação ativa dos estudantes é fundamental. O docente valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e os estimula a questionar, analisar e discutir o tema em estudo. A aula se torna um momento de comunicação e integração, na qual a produção de novos conhecimentos se dá a partir das conexões feitas entre os novos conceitos e as experiências vividas pelos alunos.

Os temas abordados nessa estratégia foram definições de EA e Meio Ambiente, contextualização histórica da relação do homem com Meio Ambiente, sustentabilidade, utilização dos recursos naturais e problemas ambientais. Como recursos para exposição e análise crítica dos temas foram utilizados: apresentação de slides disponível em <https://drive.google.com/open?id=1pw1rloowMWE0XT4GnACCDEkelXgdNF3S>, leitura de textos e notícias. Os vídeos: “(HOMEM) Este vídeo não te vai deixar indiferente”, “Um Novo Continente Foi Descoberto no Oceano Pacífico” e “Episódio 09 - O Que É Desenvolvimento Sustentável - O Que É Produção Sustentável”, disponíveis no Youtube também foram recursos utilizados. Além disso, como atividade final aplicou-se a técnica Bichos e Pontes, descrita em:

d=1VAKdkP3vG\_BDiVui\_RIVQV5SW\_kvst2m.

Esta atividade teve como objetivo apresentar o tema da Oficina de Educação Ambiental, e partir disso, promover a reflexão sobre a forma que a sociedade e os próprios estudantes estão se relacionando com o espaço ao seu redor, sensibilizando e estimulando os alunos a buscar alternativas para melhorar essa relação e promover atitudes mais sustentáveis.

### 2.2.2 Elaboração de Charges

A charge pode ser definida como um desenho de natureza caricatural, sátira ou humorística que representa pessoa, fato ou ideia corrente. Silva (2004 apud LESSA 2007) destaca ainda entre os desenhos de humor cartum, que satirizam um fato de caráter atemporal, (enquanto que a charge tem caráter temporal), a tira, os quadri-nhos e a caricatura pessoal. Ela interage a linguagem escrita e a linguagem visual e vêm se solidificando como uma relevante ferramenta de difusão cultural e de formação educacional para pessoas de diferentes faixas etárias (LESSA, 2007). Além disso, a charge tem a capacidade de ampliar a leitura interpretativa, pois nela constam uma linguagem, uma história e até mesmo marcas de ideologia.

A partir das discussões e temáticas da aula expositiva dialogada, os estudantes elaboraram uma charge sobre um assunto relacionado ao Meio Ambiente. Após o término, ocorreu a apresentação, em que o contexto pensado a respeito do desenho foi explicado aos demais colegas.

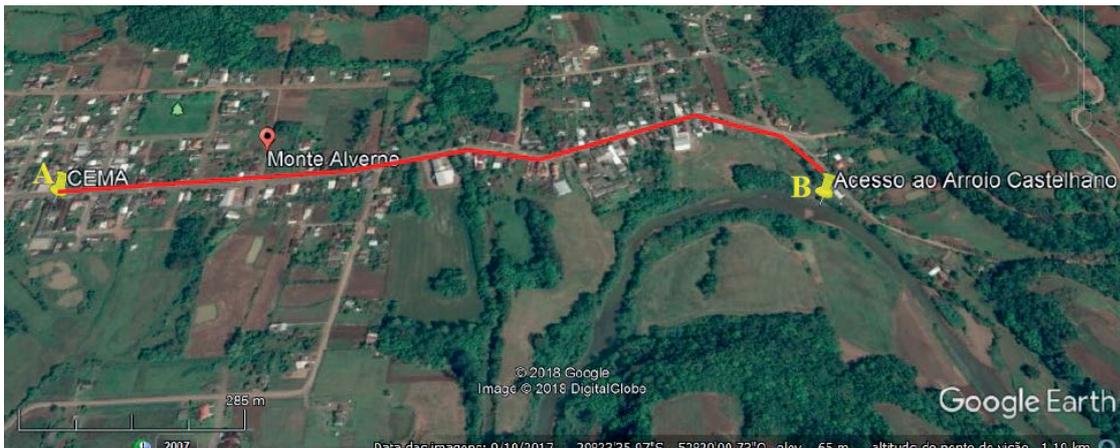
### 2.2.3 Saída a Campo

A Saída a Campo consistiu em uma caminhada realizada pelos estudantes por parte do distrito de Monte Alverne (figura 01), com saída na frente da escola (Ponto A) indo até ponto de acesso ao Arroio Castelhana (Ponto B) e retornando à escola. Durante esse trajeto os alunos deveriam observar o ambiente, tanto aspectos naturais, como aspectos construídos pelo homem, sejam estes positivos ou negativos. Além disso, entrevistar algumas pessoas que aceitassem responder às questões sobre os seguintes contextos: I) problemas ambientais na comunidade, II) aspectos bons e que poderiam melhorar na localidade, III) percepção acerca da relação das pessoas com meio Ambiente, IV) atitudes benéficas ou prejudiciais ao Meio Ambiente.

Retornando ao colégio, as informações obtidas durante a caminhada foram discutidas e para as respostas das questões abertas, utilizou-se a técnica de similaridade entre as respostas, o que permitiu a reorganização das mesmas e sua quantificação. Posteriormente os estudantes elaboraram gráficos para ilustrar os resultados com auxílio do programa Excel. Além disso, alguns aspectos mais relevantes foram aprofundados por meio de pesquisas bibliográficas e em sites da internet e, posteriormente, organizada uma apresentação com auxílio de slides, expostas para outras turmas da escola.



**Figura 01 - Trajeto realizado durante a Saída a Campo**

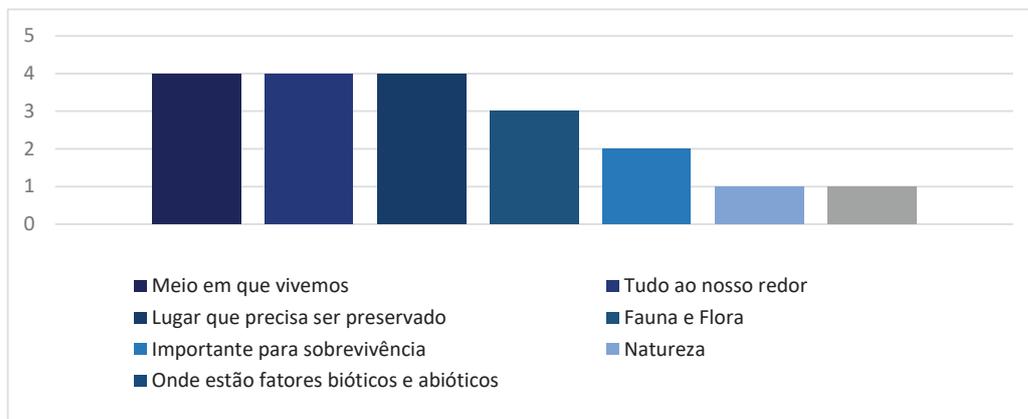


Fonte: Google maps (2020).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação ao questionamento “O que é Meio Ambiente para você?”, realizado no início da oficina, os alunos responderam da seguinte forma:

**Gráfico 01 - Definições de Meio Ambiente dos estudantes**



Fonte: Autoras (2020).

Nas respostas “meio em que vivemos” e “tudo ao nosso redor” percebe-se uma visão abrangente do conceito de Meio Ambiente. Desta forma, subentende-se que qualquer ser vivo ou bruto que faça parte do entorno das pessoas compõe o Meio Ambiente. Além disso, enquanto alguns estudantes relacionam fauna (animais) e flora (plantas) à sua percepção de Meio Ambiente, ficando excluídos aspectos como ar, água, solo, minerais, dos quais os seres vivos são dependentes para sobreviver, outro estudante inclui esses fatores abióticos junto ao espaço onde se encontram os seres vivos (fatores bióticos). Os fatores bióticos e abióticos representam as relações



existentes que permitem o equilíbrio do ecossistema. Essas concepções se assemelham a de Ricklefs (1973 apud REIGOTA, 2010) que traz a seguinte definição “o que circunda um organismo, incluindo plantas e os animais, com os quais interage”, e a do ecólogo belga Duvigneaud (1984 apud REIGOTA, 2009) “é evidente que o meio ambiente se compõe de dois aspectos: a) meio ambiente abiótico físico e químico e b) meio ambiente biótico”.

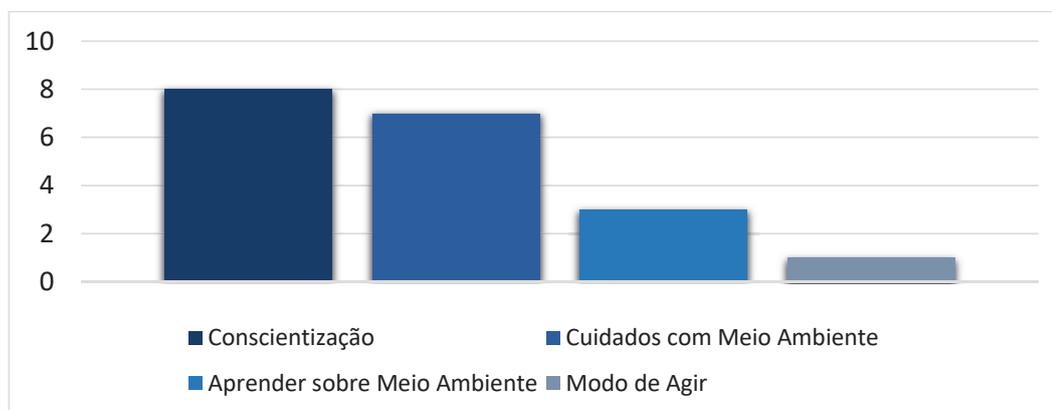
Um estudante compreende Meio Ambiente como “algo relacionado à natureza, convivência entre espécies”. Conforme Minidicionário Luft, natureza é “conjunto dos seres que formam o universo”. Este mesmo significado é atribuído pelo Dicionário Aurélio, porém este ainda traz como definição “o mundo, excluídos o homem e suas criações”. A primeira concepção nos faz pensar no ser humano como pertencente à natureza, já a segunda situa o homem fora do espaço natural (visão antropocêntrica) o que pode incorrer na percepção de que o ser humano é privilegiado, e por isso apto explorar a natureza. De acordo com Grün (1996) essa visão antropocêntrica é uma das principais causas da degradação ambiental, tendo na Modernidade o início do afastamento dos outros seres, quando a natureza passa a ser quantificada e mercantilizada.

Enquanto uns alunos atribuem juízo de valor a sua percepção do Meio Ambiente, considerando sua importância para nossa sobrevivência e dos demais seres vivos, outros o percebem como um espaço que precisa ser preservado. São duas percepções de relevância, uma vez que ao destruirmos o espaço ao nosso redor, estamos destruindo nossa fonte de recursos, conseqüentemente, sem eles, não haverá vida.

Como discutido acima, existem diferentes concepções de Meio Ambiente, e não se pode dizer qual é certa e qual é errada, uma vez que é importante conhecer os diferentes pontos de vista das pessoas envolvidas no processo educativo e a partir deles utilizar as estratégias mais adequadas para alcançar os objetivos propostos.

Quando questionados sobre “o que você entende por Educação Ambiental?” os alunos responderam da seguinte forma:

**Gráfico 02 - Definições de Educação Ambiental dos estudantes**



Fonte: Autoras (2020).



É possível notar que a maioria dos estudantes, tem uma percepção de EA relacionada à conscientização e cuidados que as pessoas devem ter com o Meio Ambiente. A conscientização e a tomada de atitudes são objetivos indicativos da EA definidos na Carta de Belgrado, elaborada ao final do encontro realizado em Belgrado, Iugoslávia, em 1975, promovido pela UNESCO. Reigota (2009) aponta que a conscientização deve chamar atenção para os problemas planetários que afetam a todos e a EA necessita levar os indivíduos e grupos a adquirir o sentido dos valores sociais, interesse pelo meio ambiente e a vontade de contribuir para sua proteção e qualidade. O modo como agimos, citado por outro estudante, também é objetivo das ações de EA, uma vez que busca mudar comportamentos de alto impacto ambiental, o que não é um objetivo simples, e por isso necessita da discussão e aprofundamento na complexidade psicológica, social, econômica, cultural e ecológica de cada comportamento individual e/ou coletivo, que se quer mudar, sugerir e buscar alternativas (REIGOTA, 2009).

Quando compreendida como ferramenta de ensino, com a qual aprendemos sobre Meio Ambiente, a EA tem como enfoque a aquisição de conhecimentos. Apesar de o conhecimento ser importante para uma leitura crítica da realidade e para se buscar formas concretas de se atuar sobre os problemas ambientais, ele, isolado, não basta (SAUVÉ apud ROSA, 2007). O conhecimento também é um dos objetivos citados na Carta de Belgrado, ele ajuda às pessoas e aos grupos sociais a adquirir uma compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade, dos problemas associados e da presença e função da humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica.

As concepções de Educação Ambiental dos estudantes citam etapas envolvidas em um contexto muito amplo. A Educação Ambiental é um processo complexo, e por isso as próprias definições variam conforme a época, local e experiências do próprio autor da definição. De forma geral a maioria reflete a EA como forma em que os indivíduos possuam além do conhecimento sobre as questões ambientais, habilidades, e atitudes que respeitem todas as formas de vida, compreendendo a relação entre elementos naturais e socioculturais e visando desenvolvimento com qualidade de vida e sustentabilidade.

Em relação à primeira estratégia utilizada após o questionário, a Aula expositiva-dialogada sobre Meio Ambiente, percebeu-se que no início houve pouca participação dos alunos quando estes eram questionados sobre algum aspecto da apresentação, ou então quando lhes era solicitado a sua opinião a respeito de algum assunto. Porém, com o decorrer da atividade os alunos se tornaram mais participativos, principalmente quando solicitado sua interpretação das charges e vídeos utilizados na estratégia. Além disso, outro ponto relevante da aula foi a contextualização do assunto, utilizando notícias de diferentes locais do mundo, inclusive relacionadas à comunidade de Monte Alverne, o que chamou a atenção dos estudantes e promoveu uma discussão sobre a forma que a sociedade se relaciona, explora e modifica o ambiente ao seu redor. Conforme Reigota (2009) discutir em sala de aula artigos publicados na imprensa, textos, entrevistas de rádio, programas e reportagens de televisão é sempre muito enriquecedor.



Ainda, segundo o autor, as aulas expositivas quando bem preparadas e quando deixam espaço para questionamentos e participação dos alunos e alunas são muito importantes. Possivelmente a pouca participação no início da atividade se deve ao fato de que muitas aulas desenvolvidas na escola ocorrem de forma tradicional, centradas no professor, onde este expõe o conteúdo e os estudantes apenas escutam e respondem a exercícios. Entretanto, a sala de aula deve ser um ambiente de aprendizado em que o professor estimule a participação do estudante, uma vez que este, no seu dia a dia, está constantemente em situações que lhe proporcionem algum aprendizado. Ao trazer temas do cotidiano do aluno para a sala de aula, a aprendizagem se torna significativa, ou seja, o aluno motivado a aprender sobre aquele assunto. Hamburger e Lima (1988) enfatizam que, quando se parte do cotidiano conhecido, o aluno se sente motivado a aprender o conteúdo científico, além disso, o professor deve aproveitar os diferentes modos de pensar dos alunos e confrontá-lo com o conhecimento científico.

Ainda pode-se destacar a atividade Bichos e Pontes, desenvolvida em grupos, em que os estudantes refletiram sobre os impactos da interferência humana nos ambientes naturais, por meio de produções textuais, que descreviam o processo de interação das pessoas com um bicho fictício, após a construção de uma ponte para uma ilha ainda inexplorada. Os principais aspectos das histórias estão descritos na tabela abaixo:

**Tabela 01 - Atividade Bichos e Pontes**

|                                      | Grupo 01   | Grupo 02  | Grupo 03  | Grupo 04  | Grupo 05                        |
|--------------------------------------|--|---|---|---|---------------------------------|
| <b>Motivo da construção da ponte</b> | Exploração de minérios                               | Busca de substâncias medicinais                   | Busca de substância medicinal                               | Territórios para habitação  | Busca de fontes energéticas     |
| <b>Impacto na vida do bicho</b>      | Destruição de seu hábitat e sua migração para cidade | Exploração de seus ovos e alteração reprodutiva   | Utilização no tratamento de câncer                          | Retirada para utilização como polinizador na cidade                 | Morte de todos os Bichos        |
| <b>Impacto na sociedade</b>          | Destruição das plantações                            | No início cura da doença, e seu posterior retorno | Cura de doentes   | Retomada da produtividade das plantações                            | Proliferação de outros animais  |
| <b>Resultado final</b>               | População se arrependeu de ter construído a ponte    | Extinção do bicho                                 | Redução da poluição do hábitat do bicho e seu uso medicinal | Morte do bicho devido a sua exploração e retorno da improdutividade | Diversos problemas na sociedade |

Fonte: Autoras (2020).

As histórias criadas pelos alunos, além de muito criativas, expõem diferentes impactos da construção da ponte ligando a cidade à ilha, e as formas como os mora-



dores se relacionam com o Bicho descoberto. Além de demonstrarem que a falta de conhecimento sobre o ciclo de vida, hábitos, comportamento do animal gera consequências negativas às pessoas. Alguns dos animais contribuem para melhorar a vida das pessoas, porém estas acabam explorando os benefícios que ele tem a oferecer, ocasionando sua extinção. Apenas um grupo, 03, elaborou uma relação sustentável, onde houve estudo a respeito do Bicho e posteriormente ele foi utilizado para ajudar as pessoas, não de forma exploratória que levaria à sua extinção, mas, sim, de forma planejada procurando um equilíbrio entre as partes. No trabalho 04, merece ênfase a reflexão sobre a forma como o ser humano se relaciona com o ambiente, criada para o final da história: *“Com isso, os moradores começaram a se mudar para a área urbana da cidade e trabalhar nas grandes fábricas e, mais uma vez, causar danos ao meio ambiente. É, o ser humano não tem limites mesmo. Só vai parar de destruir o meio ambiente ao seu redor quando ele deixar de existir!”*.

Dessa forma, a atividade contribuiu significativamente no processo de discussão e reflexão sobre a forma como nos relacionamos com Meio Ambiente.

Na técnica Elaboração de Charge, partindo das problematizações realizadas nas metodologias anteriores, e das percepções individuais de cada aluno sobre a forma como as pessoas estão se relacionando com o ambiente ao seu entorno, foram produzidas charges. Analisando as produções, as temáticas retratadas foram: desmatamento (09 trabalhos), destruição do ambiente (04), lixo (03), alterações no planeta (04) e morte da natureza (01). Nenhum dos trabalhos retrata de forma positiva a relação da humanidade com o ambiente. Foi confeccionado um cartaz que foi exposto no saguão da escola, por onde circulam diariamente todos os estudantes do colégio, tanto de ensino fundamental como ensino médio, além de professores e funcionários, com objetivo de sensibilizá-los a respeito da forma como estão interagindo com espaço ao seu redor.

**Figura 02 - Cartaz com as Charges feitas pelos estudantes**



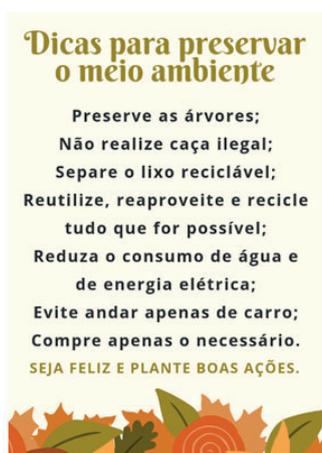
Fonte: Autoras (2020).



A Educação Ambiental pode contar com diferentes recursos, sejam eles simples ou sofisticados. Segundo Reigota (2009), os recursos didáticos mais artísticos e criativos são os mais adequados à perspectiva inovadora que a EA traz à educação escolar de forma geral. Para Barcelos (2008), se for aberto espaço para a ludicidade e criatividade das crianças e adolescentes se tem uma diversidade enorme de alternativas de trabalho. Partindo disso, sugere-se incluir a charge como uma aliada à educação, uma vez que estimula a criatividade dos alunos, além de ser um gênero textual presentes nas mídias, como redes sociais, jornais e revistas que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Durante o trajeto feito na estratégia Saída a Campo, os estudantes realizaram a observação do ambiente, e entrevistaram 16 pessoas para coletar informações a respeito de como a população da região percebe o ambiente em seu entorno. Ao retornar ao colégio, os alunos realizaram a análise das respostas dos entrevistados e elaboraram gráficos, além de selecionar os temas mais relevantes para um aprofundamento teórico, nos quais os alunos se dividiram em duplas ou trios para realização de pesquisas. Os assuntos abordados na pesquisa foram: esgotos a céu aberto, doenças transmitidas por água contaminada, diferentes tipos de lixo, importância e características da mata ciliar, cuidados com calçadas, economia de água e energia elétrica, fontes alternativas de produção de energia, riscos da utilização dos agrotóxicos, recolhimento de embalagens de agrotóxicos e desmatamento. Com essas informações os estudantes organizaram uma apresentação, disponível em <https://drive.google.com/open?id=1njrlGKUqHfJSulfBH69sdCFvDM4jnoWL>, que foi realizada para os alunos do 6º e 7º ano da escola. Também ocorreu a distribuição de mudas de flores com um cartão de dicas para preservar o meio ambiente.

**Figuras 03 e 04 - Dicas fixadas nas flores e distribuição das flores após a apresentação para turmas de 6º e 7º ano**



O encerramento das atividades foi noticiado por uma mídia local e está disponível em: <http://radiosantacruz.com.br/online/alunos-do-1o-ano-do-colegio-estadual-monte-alverne-realizam-atividade-de-preservacao-ambiental/>.

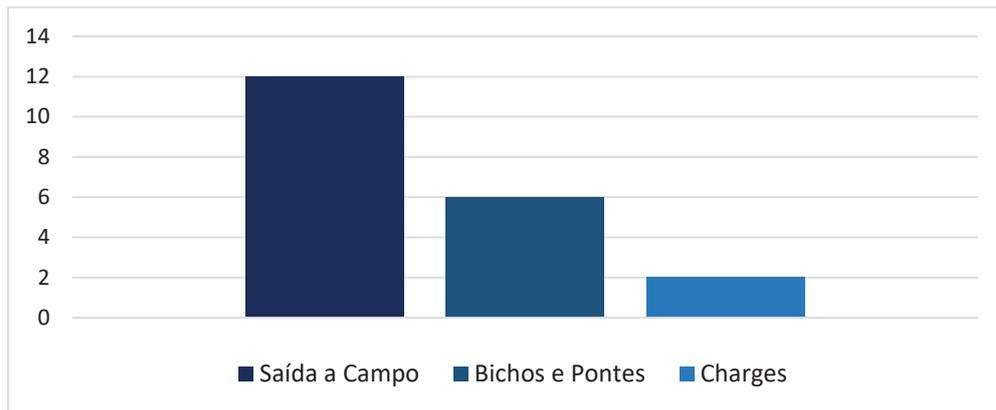
Após a aplicação das estratégias de Educação Ambiental, os estudantes res-



ponderaram a um questionário sobre a oficina desenvolvida.

Em relação à primeira pergunta: *Você considera as atividades realizadas significativas em relação à Educação Ambiental? Qual delas você destaca? Por quê?* Todos os alunos consideraram as atividades realizadas significativas. As que foram destacadas por cada estudante encontram-se representadas no gráfico abaixo:

**Gráfico 03 - Atividade destaque durante a Oficina de EA**



Fonte: Autoras (2020).

A atividade que mais se destacou foi a Saída de Campo realizada na comunidade. Entre os motivos que levaram os alunos a apontarem como principal está o fato de poderem visualizar como as pessoas interagem com o meio em que vivem, a realidade da região, além da participação da comunidade. Estes aspectos podem ser vistos nas respostas:

- *“Sim, destaco a entrevista, pois teve a participação da comunidade”;*
- *“Sim, destaco a saída de campo porque com as entrevistas pode-se perceber a relação da comunidade com o meio ambiente”;*
- *“Sim. A saída de campo comprova o que foi estudado em sala de aula”;*
- *“A saída de campo, pois interagimos com a comunidade”;*
- *“Sim! Destaco a saída de campo, pois com ela foi possível perceber a importância de preservar o meio ambiente”;*

As atividades Bichos e Pontes e a Elaboração da Charge foram destacadas por estimularem a criatividade e a reflexão sobre Meio Ambiente. Isso pode ser verificado nos seguintes depoimentos:

- *“A charge é interessante, pois usamos a criatividade”;*
- *“Gostei da atividade da charge, pois foi possível ser criativo e ao mesmo tempo refletir sobre como está o meio ambiente”;*
- *“Gostei do Bichos e Pontes, confesso que foi uma atividade diferente e que me proporcionou grande conhecimento”;*
- *“Gostei muito do Bichos e Pontes porque foi uma atividade diferente e que envolveu*



a criatividade”;

Outra questão respondida pelos alunos foi: *“Quão importante você considera discutir/ trabalhar com assunto Meio Ambiente? Por quê?”*. A partir das respostas é possível perceber que todos consideram necessário conversar e refletir sobre o assunto, relacionando o Meio Ambiente com o seu bem-estar e sobrevivência de todas as pessoas além disso, essas ações seriam necessárias para a mudança de atitudes por parte daqueles que prejudicam de alguma forma o ambiente ao seu redor. Destacaram-se algumas respostas como:

- *“Muito importante, porque ele é fundamental para a nossa sobrevivência”;*
- *“Acho de extrema importância, pois se não cuidarmos, agora os prejudicados são animais e plantas, mas no futuro seremos nós”;*
- *“Apesar de muitos não se importarem, acredito que é bom discutir o assunto, até para nos conscientizarmos e mudarmos algumas atitudes”;*
- *“Bastante, porque faz as pessoas pensarem nas consequências, pode fazê-las mudar suas atitudes”.*

Outro questionamento realizado foi: *Você considera que a participação nesta oficina foi significativa? Deixe sua opinião.* Todos os alunos consideraram a participação na oficina significativa. Entre as opiniões:

- *“Sim, pois me fez repensar alguns conceitos que todos deveriam repensar”;*
- *“Sim aprendi muitas coisas sobre meio ambiente, e agora eu cuido mais do meio ambiente”;*
- *“Sim, muitas dinâmicas, animação e interação com todos. Foi uma ótima oficina”;*
- *“Sim, estimulou minha criatividade e me fez dar mais importância ao meio ambiente”;*
- *“Sim, eu gostei bastante porque foram feitas atividades diferentes e com elas a turma toda pode refletir sobre suas atitudes com o meio ambiente”.*

#### 4 CONCLUSÃO

A realização de atividades relacionadas à Educação Ambiental é de fundamental importância na sociedade atual. A partir dessas ações é possível promover a reflexão sobre a forma como as pessoas estão se relacionando com o Meio Ambiente e as consequências que determinadas ações geram para a natureza e também para toda a sociedade. A escola é um espaço privilegiado para realização da Educação Ambiental, e a introdução de atividades que estimulem a criatividade, o trabalho em equipe e que se relacionem com a realidade dos estudantes são muito significativas nesse processo. Através das atividades desenvolvidas os estudantes obtiveram novos conhecimentos, refletiram sobre a sua relação com espaço ao seu redor e modificaram algumas atitudes para cuidarem do Meio Ambiente.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.795, de 27.04.1999. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm), acessado em 15 de outubro de 2019.

BARCELOS, V. **Educação ambiental**: sobre princípios, metodologias e atitudes. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

HAMBURGER, A.; LIMA, E. O ato de ensinar ciências. **Em Aberto**, v. 7, n. 40, 1988.

HENNIG, G. J. **Metodologia de ensino de ciências**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KINDEL, E. A. I.; LISBOA, C.P. **Educação ambiental**: da teoria à prática. Porto Alegre: Mediação, 2012. 144 p.

LESSA, D. P. O gênero textual charge e sua aplicabilidade em sala de aula. **Travessias**, v. 1, n. 1, p. 1237-1253, 2007.

LOPES, W.; BISPO, W.; CARVALHO, J. **Educação ambiental nas escolas**: uma estratégia de mudança efetiva. 2009.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft** / colaboradores Francisco de Assis Barbosa, Manuel da Cunha Perreira; organização e supervisão Lya Luft. 20. ed. São Paulo: Ática, 2001. p.475.

MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p.17.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, L. H. S. dos; **Biologia dentro e fora da escola**: meio ambiente, estudos culturais e outras questões. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.



# NARRATIVAS E SAÚDE MENTAL: UM ENCONTRO TERAPÊUTICO

Fabiana Lorenzon Prates<sup>1</sup>  
Geovana Machado da Silva<sup>2</sup>  
Teresinha Eduardes Klafke<sup>3</sup>

## RESUMO

**Objetivo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar um grupo que utiliza a narrativa como dispositivo terapêutico, gerando um novo espaço de convivência e reflexão sobre a doença mental, realizado em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS II) da região do Vale do Rio Pardo. Este grupo. **Metodologia:** O grupo terapêutico Narrativas se reúne semanalmente, sendo realizado por uma dupla de estagiárias de psicologia, orientado por uma professora do curso de psicologia da UNISC e supervisionado por duas psicólogas do local. A cada encontro, é apresentado ao grupo um ou mais dispositivos para dar início às narrativas. Este dispositivo pode ser um texto, uma música, um desenho, um objeto, um vídeo, etc., ou seja, qualquer suporte narrativo que possa suscitar questionamentos. A partir desse dispositivo o grupo constrói sua própria narrativa, que também pode ter formatos diversificados e são criadas conforme o desejo do próprio grupo. O espaço e formato do grupo também é repensado e refeito, conforme os encontros vão acontecendo e os usuários assim o desejarem. Tem como público alvo qualquer paciente, que necessite e deseje participar, exceto aqueles que possuem um comprometimento cognitivo que possa impedir esta participação. **Resultados:** A proposta do Grupo Narrativas foi de atingir as demandas existentes de pacientes do serviço, de forma criativa, funcionando como dispositivo terapêutico para expressão das mais variadas emoções, explorando formas de cuidados que tragam inclusão, convivência, vivências, fortaleçam vínculos e desenvolvam questões subjetivas que possam ser abordadas pelas diversas formas narrativas.

**Palavras-chave:** Saúde mental. Grupo terapêutico. Centro de Atenção Psicossocial.

## 1 INTRODUÇÃO

*Aqui colocamos para fora sentimentos, coisas da natureza.  
Aqui há trocas.... de experiências, o que é muito gostoso!  
(Poesia dos contos do remédio, 12/06/19)*

Mesmo depois de mais de três décadas do início da reforma psiquiátrica, a luta

- 1 Psicóloga pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: fabianap@unisc.br
- 2 Acadêmica de Psicologia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: geovana@lojaobaoba.com
- 3 Docente orientadora do Estágio Integrado em Psicologia – UNISC. Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: tklafke@unisc.br



para a manutenção da nova proposta mais humanizada e a busca por alternativas para a inclusão social de pessoas com sofrimento mental continua ocorrendo no dia a dia dos serviços que foram criados como substitutivos ao manicômio (MORAES; MENEGHEL, 2009).

Segundo Brasil (2004, p. 13), os CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), têm entre suas atribuições e objetivos “promover a inserção social dos usuários através de ações intersetoriais que envolvam educação, trabalho, esporte, cultura e lazer, montando estratégias conjuntas de enfrentamento dos problemas”. Uma das formas utilizadas para promover essa inserção, são os grupos e oficinas, que possibilitam o exercício da cidadania de forma coletiva. Além disso, segundo Portela (2018), de acordo com as indicações preconizadas desde a implantação da reforma psiquiátrica, a reinserção social deve ocorrer ao mesmo tempo e na mesma medida que as outras estratégias de tratamento e cuidado.

Para Martinhago e Oliveira (2012, p. 588), oficinas e grupos são excelentes estratégias de tratamento, pois além de trazerem a possibilidade de atender um número maior de pessoas, “essa composição de sujeitos visa, entre outras finalidades, à troca de experiências e à formação de vínculos, aspectos fundamentais para a ressocialização e a reabilitação social”.

Atualmente o CAPS II oferece a seus usuários diferentes tipos de oficinas e grupos terapêuticos, como oficina de rádio, bijuterias, grupo de familiares e grupos de acompanhamento, entre outras. Porém, durante o estágio curricular de psicologia, notou-se a necessidade de implantação de novos espaços, pois existem questões relacionadas à falta de possibilidades e atividades que pudessem ampliar as estratégias de expressão dos pacientes.

Nesse sentido, com a intenção de atingir as demandas existentes de usuários, nos sentimos convidadas a construir uma oficina/grupo criativo, que funcionasse como dispositivo terapêutico para expressão das mais variadas emoções. Assim, a partir da necessidade apresentada e tomando como base o texto *Oficinas de contos e narrativas: produções discursivas de cuidado em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)*, de Sílvia Cristine Cezimbra Moraes e Stela Nazareth Meneghel, produziu-se a proposta do “Grupo Narrativas”.

As histórias têm o poder de ensinar, preservar a memória ou alterar o passado. Nelas, as vidas são como textos sujeitos à revisão, onde o autor é também o intérprete de si mesmo, o que possibilita uma aproximação à ficção no sentido da permanente reelaboração, da autoinvenção. Esse movimento proporciona ao sujeito uma nova oportunidade de se apresentar, recontar e reposicionar-se (CARVALHO, 2003).

Assim, esse grupo se justificou por sua busca em explorar modos de cuidado que trouxessem inclusão, convivência, vivências, fortalecessem vínculos e desenvolvessem questões subjetivas que pudessem ser abordadas pelas diversas formas narrativas.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*A gente aprende coisa que a gente não sabia.  
Uma palavra ou duas palavras podem mudar a vida de uma pessoa.  
(Aprendizados, 26/06/19)*

### 2.1 A narrativa como processo terapêutico

Dentro de uma definição bastante ampla, pode-se conceituar narrativa como:

Uma cadeia de signos com sentidos sociais, culturais e/ou históricos particulares, e não gerais. Esta definição significa que narrativas podem implicar conjuntos de signos que se movimentam temporalmente, causalmente ou de alguma outra forma socioculturalmente reconhecível e que, por operarem com a particularidade e não com a generalidade, não são reduzíveis a teorias. Nesta definição, a narrativa pode operar em várias mídias, inclusive em imagens imóveis. (SQUIRE, 2014, p. 273).

Todo o mundo social em que vivemos se constrói através de narrativas, pois as trocas, o simbólico, se dá através de trocas narrativas, principalmente, na maioria dos casos através da linguagem. Além disso, têm uma relação bastante estreita com a forma como experienciamos o mundo, como o compreendemos e somos compreendidos (MORAES; MENEGHEL, 2009).

A possibilidade da criação narrativa pelos usuários traz a eles a liberdade de utilização de diferentes formas de expressão, onde podem ser autores, sujeitos de suas subjetividades (MORAES; MENEGHEL, 2009). Essa liberdade de narrar deve ser o fio condutor, em que os participantes tenham autonomia de existir em suas histórias, histórias de vidas ou inventadas, trabalhando dentro de um espaço amplo de possibilidades, onde "a narrativa, a linguagem, potencializa o desejo de arriscar-se a existir muito além do transtorno – rótulo sociocultural de marcas profundas e cerceadoras do autorreconhecimento e da autovalorização" (MORAES; MENEGHEL, 2009, p. 1319).

Assim, as narrativas teriam foco no indivíduo e suas histórias e não na patologia ou diagnóstico e "nessa perspectiva, [...] passariam a cumprir mais de um papel fundamental dentro dos CAPS: tanto como elementos terapêuticos, quanto como promotoras de reinserção social" (PORTELA, 2018).

### 2.2 A indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa

A extensão universitária pode ser compreendida de várias maneiras, desde um prolongamento do ensino através de cursos, até a troca de saberes entre a universidade e sua comunidade (HÜNING *et al.*, 2013). Segundo Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 24),



a extensão universitária é compreendida como uma atividade acadêmica que pressupõe a integração entre a comunidade universitária e a sociedade, sob formas de programas, projetos, cursos, eventos, publicações entre outras. Enquanto uma função acadêmica da universidade, a extensão objetiva integrar ensino-pesquisa voltada para a prestação de serviços junto à comunidade.

Nesse sentido, podemos vincular o estágio curricular em psicologia no mesmo patamar das atividades de extensão, principalmente pela via “de ‘saída da universidade’ e contato com diferentes comunidades” (HÜNING et al., 2013, p. 324). A troca que ocorre entre alunos e comunidade é gigantesca, já que no estágio curricular a figura do professor fica em segundo plano e sua “efetivação requer a ampliação das relações humanas, envolvendo outros atores que participam do contexto da prática” (HÜNING et al., 2013, p. 324). Podemos dizer que o estágio curricular, enquanto prática que integra o aluno dentro de um serviço de saúde pública, além de gerar novos conhecimentos a este aluno, na medida em que alia a teoria à prática, também auxilia a sociedade, identificando as demandas existentes e possibilitando a troca de saberes. “A relação entre o ensino e a extensão conduz a uma experiência junto à realidade social, uma vez que envolve os alunos e propõe a educação junto à população” (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016, p. 24).

Segundo Puhl (2016, p. 230), já não se pode mais pensar nos conceitos que formam as universidades, o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma separada:

A compartimentalização das várias áreas do conhecimento requer ser superada. As fronteiras estabelecidas entre as diversas ciências e de seus métodos específicos precisam ser diluídas, com a perspectiva da construção da interdisciplinaridade científica e formativa, à atender às intencionalidades da política universitária e à formar uma identidade acadêmica. Uma ciência contribuirá à outra nas elaborações e compreensões com as quais realiza o fazer pedagógico.

A integração com a sociedade através da prática, faz com que se criem movimentos de responsabilidade e reflexão por parte do aluno, que irá se deparar com questões reais, fazendo com que este participe ativamente da busca de soluções, desenvolvendo uma postura social crítica, sendo “uma formação para o exercício da cidadania” (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016, p. 25).

### 3 METODOLOGIA

*Nunca havia ouvido palavras tão boas, eu ia seguir o ritmo ruim.  
Parece faculdade o que ela falou. Pensem bem: vamos seguir ela.  
(Altos e baixos, 03/07/19).*



O grupo é realizado com frequência semanal e cada encontro tem duração de aproximadamente 1h30min, considerando o tempo necessário para a chegada dos participantes, realização do encontro e organização do material e do ambiente.

Esse grupo é conduzido pelas estagiárias do curso de psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com a supervisão das psicólogas do serviço<sup>4</sup> e orientação de uma professora da universidade.

Qualquer paciente do CAPS II, que necessite e tenha interesse pode participar do grupo, exceto aqueles que possuem um comprometimento cognitivo que possa impedir essa participação. É um grupo aberto, ou seja, permite que entrem e saiam pessoas do grupo.

A cada dia é utilizado um dispositivo para dar início às narrativas, que pode ser um texto, uma música, um desenho, um objeto, um vídeo, uma fotografia, etc., ou seja, qualquer suporte narrativo que possa suscitar questionamentos e serem discutidos pelo grupo. A partir desse dispositivo o grupo construirá sua própria narrativa, que também pode ter formatos diversificados e serão criados conforme o desejo do próprio grupo. O espaço e formato do grupo também pode ser repensado e refeito, conforme os encontros forem acontecendo e as ideias dos participantes demandarem.

Durante as discussões em torno do dispositivo narrativo apresentado, uma das estagiárias vai anotando, de forma aleatória, frases e pensamentos ditos pelos usuários, criando dessa forma, ao final de cada encontro, uma narrativa coletiva, que é lida e validada com os participantes no encerramento, em que eles também atribuem um título ao texto criado. Essa leitura é um dos pontos principais do grupo, pois neste momento cada um se “escuta”, consegue se identificar nas falas, dando um outro significado ao que foi dito para si mesmo.

#### 4 NARRANDO RESULTADOS

*Cheguei num ponto que me sinto feliz. Toda a equipe do CAPS me ajudou muito.  
(A menina e a besta: sai fora bicho!, 10/07/19)*

O projeto do Grupo Narrativas, causou, em um primeiro momento estranhamento, tanto em nossa orientadora como na equipe do CAPS II. Trabalhar com narrativas? Daria certo? Os usuários se interessariam por este tema? E este nome, seria entendido? Persistimos, tanto com a metodologia, como com o nome, fazendo algumas pequenas adaptações ao longo do percurso.

Possivelmente o que mais impacta os participantes neste formato é a questão do ouvir-se. Quando lemos o texto produzido, eles percebem que se tornam autores de sua própria história, que tiveram voz, que foram escutados e que outras pessoas também compartilham de seu sofrimento. É a palavra livre e produtora de sentido.

<sup>4</sup> Agradecemos às psicólogas do Caps II pela confiança em nosso potencial e pelo amparo nos momentos de incerteza.



O poder da narrativa situa o lugar social ocupado pelo narrador, que nas oficinas de contadores de histórias narra a si mesmo e ao mundo. O narrador existe antes e depois do seu adoecer, por meio da narrativa resgata o passado e divisa um futuro que é livre, é seu, com ou sem a doença. Dessa maneira, o sujeito não se restringe a ser portador de um transtorno mental, ele é alguém que busca seu lugar no mundo. (MORAES; MENEGHEL, 2009, p. 1308).

No próximo item serão apresentados alguns trechos de textos produzidos pelos participantes do grupo, seguidos de algumas discussões. Os trechos, assim como os dias apresentados, foram selecionados, considerando o limite de espaço para esta escrita. Após cada texto apresentado está o título, escolhido pelos autores, de acordo com as discussões ocorridas no encontro.

#### 4.1 Narrando subjetividades<sup>5</sup>

Em nosso primeiro encontro, tivemos dois participantes e o texto escolhido foi *A ilha*, de Ricardo Kelmer. Após a leitura do texto, iniciou-se a discussão de como seria a “ilha” de cada um.

*Se eu fosse uma ilha, viveria com os meus pais, lá seria um lugar feliz. Eu seria criança, brincaria de boneca, com poucos amigos, mas muito feliz.*  
*Se eu fosse uma ilha, estaria com minha mãe e meu pai, ia levar meu sobrinho... De camisa do Grêmio e “tenizinho”.*  
*Vou levar uma casa comigo, o telhado é verde.*  
*Meu sonho é ter uma casa, tenho que me ajudar, acabar com as drogas da minha vida.*  
*Lá eu seria feliz (Se eu fosse uma ilha, 08/05/19).*

Percebemos na narrativa dos dois participantes, o lugar da infância como um lugar feliz. Os dois já não têm mais seus pais vivos e os colocam em primeiro lugar na “ilha”, mostrando uma situação de desamparo diante da sua realidade. Segundo Resstel (2015, p. 87) o desamparo “indica em sua essência vivida o sentimento de abandono, que é experimentado na descoberta do eu do indivíduo com o mundo”. O desamparo sentido pelos pacientes seria um retorno ao sentimento de dependência dos pais, que os protegiam dos medos externos e garantiam sua sobrevivência.

Outro momento em que a busca da infância aparece, foi quando escolhemos como dispositivo a crônica “A história do macaco”, do livro “*Tomo conta do mundo*”, de Diana Corso. O mesmo tema volta a aparecer, quando trabalhamos com fotos pessoais como dispositivo narrativo e cada um pôde trazer qualquer tipo de foto-

<sup>5</sup> Nosso especial agradecimento aos usuários do CAPS II que com toda a generosidade de suas narrativas, tornaram possível este trabalho.



grafia que fosse significativa para si mesmo, dizendo depois o motivo de ter trazido aquela determinada foto:

*Pular sapata, brincar de pega-pega... Tudo era tão bom.  
Não posso decair, tenho que ser forte. Essa é a missão que deixaram pra mim. (As vozes que vem, querem roubar a paz, 05/06/19).*

*Quando éramos pequenos, bem simples... Com papai e mamãe, gostava de fazer de tudo, brincar.  
Fazíamos pão de forno de barro. Que alegria partir aquela delícia com a mão!  
Não havia malícia em casa, meu pai ensinava a sobreviver (É o amor, 28/08/19).*

Para Dunker (2015), “desamparado é aquele que vive sua vida como uma erância, assumindo sua indeterminação, entre negatividade e infinitude, despossuído de si mesmo, mais além da espera do trauma e da repetição do trauma”. Os pacientes, desamparados em seu sofrimento, buscam consolo em um momento do passado, um momento bom, onde poderiam evitar ou superar o trauma vivido.

Em outro encontro, o texto escolhido como dispositivo foi “Estou ficando louca...” de Rubem Alves. Foi um dia de muita discussão em torno do estigma da loucura na sociedade.

*Acham que estou louca porque me revolto as vezes... Meu olhar... vejo as coisas certas!  
Vão me dizer que tem um parafuso a menos, não me deixam falar.  
Eu sei que sou doente, luto pelo justo.  
Preconceito sempre vai ter, já aprendi a passar por isso.  
Temos que ser egoístas, pensar em si e não só querer agradar os outros.  
Nos chamam de loucos pelas costas.  
Sobre ser louca, nem respondo... Eu adoro ser louca! E tem gente que não gosta (Cabeça feliz, 15/05/19).*

Esse estigma de preconceito em relação à loucura sempre foi presente em nossa história. Quando a paciente diz “não me deixam falar”, mostra o silenciamento a que o louco é submetido, por vezes, excluído, em outras, infantilizado, mas nunca ouvido. “Percebemos que os muros não são mais os do manicômio, os muros agora são simbólicos, muros de uma escuta entrecortada – uma não escuta fragmentada, institucionalizada – que empobrece a nós e à loucura naquilo que ela tem para desafiar, entender e ensinar acerca do humano” (MORAES; MENEGHEL, 2009, p. 1305).

A falta de possibilidade de ser escutado, aparece mais de uma vez nos discursos dos usuários. Relatam que qualquer dor física que sentem, qualquer forma de protesto ou de discordância é logo atribuída à sua “loucura”, como se ficassem completamente impossibilitados de qualquer autonomia ou de voz ativa por causa do diagnóstico.



*Me tratavam feito animal, como doido! O que é isso?  
Existe muito preconceito, vou falar por mim, o médico só olha no pronto atendimento que sou paciente do CAPS.  
Eu digo: não sou um transtorno ambulante, tenho dores, sou um ser humano e não a bipolaridade.  
Queremos no expressar, tirar o nó da garganta, queremos atendimento real, temos que falar por nós.  
Meu marido me apoia, mas não acredita no meu dom, quer que eu fique dia e noite aqui no CAPS... fica só de olho em mim. (É o amor, 28/08/19).*

Segundo Schmidt e Borges (2010, p. 71), a expressão comumente utilizada no meio social: "você é louco(a)!" pode ser associada a diversas narrativas, desde uma expressão de admiração por alguém corajoso o suficiente para ir além do que se espera dele, até a sentença de algo que está fora do comum, que incomoda o social, que atrapalha e precisa ser corrigido, reprimido. "No limite, elas atestam a doença, o mal que se aloja no corpo e/ou no espírito, dizem respeito a um diagnóstico, patologizam comportamentos".

Um tema que aparece com frequência nas narrativas dos participantes é o fato de ouvirem vozes e como isso impacta na vida de cada um. Um dos participantes trouxe um livro de Paiva Netto, intitulado "O Tesouro da alma" e o assunto veio à tona, repetindo-se também em outro momento:

*Ouvi muitas vozes. Um dia na colônia escutei: "te mata, tu não tem mais nada a perder".  
Isso tocou meu coração. Chorei muito forte, até soluzei, me esvaindo em lágrimas...  
Ao redor apenas solidão. Senti que ali eu tinha um adversário, aquele que encontrava as pessoas no seu vazio, quando na tristeza e sofrimento.  
Não me dominei por aquele pedido, ao chamar por Deus o alívio me tomou.  
As pessoas não compreendem as minhas histórias, já fui exilado por compartilhar elas. (O tesouro da alma, 29/05/19).*

*Me descontrolo, brigo e depois nem lembro o que fiz. Peço perdão e me arrependo.  
Não sei nem de onde vem tanta força! Ouço vozes.... Que é pra mim matar alguém. (As vozes que vem, querem roubar a paz, 05/06/19).*

Usando como dispositivo o texto "Poemas presos" de Viviane Mosé o assunto se repetiu nas narrativas, dessa vez, trazendo uma consequência que estava incomodando o paciente:

*As vozes pediam que eu fizesse coisas que eu não queria, era mais forte do que eu...  
Respondo um processo criminoso, não matei ninguém... mas respondo e agora não escuto mais vozes.*



*Tinha medo de ir preso, agora estou aceitando as coisas como são, a enfermeira me ajudou, tenho fé, vai dar tudo certo. (Sentimentos presos, 18/09/19).*

Kantorski *et al.* (2017), em seu artigo, relatam a experiência do Movimento Internacional dos Ouvidores de Vozes, nascido na Holanda em 1980, que usa estratégias terapêuticas além da medicação para ouvintes de vozes, onde eles aparecem como protagonistas do seu tratamento. Um dos pontos centrais do movimento diz respeito à

possibilidade de discutir as vozes como uma experiência real na vida dos sujeitos, sem a preocupação de classificá-las como expressão de um processo de adoecimento, ou religioso, mas sim em um contexto mais amplo de narrativas pessoais e de sentidos para aqueles que as experimentam (KANTORSKI *et al.*, 2017, p. 1146).

Nesse sentido, podemos afirmar que falar sobre as vozes, o apoio coletivo, a troca de experiências e a liberdade de fala sem estigmatização e sem a busca de um diagnóstico, pode dar um outro sentido a essa experiência, tão singular em cada um.

Outro assunto bastante presente nas narrativas é a religiosidade e a espiritualidade, que quando vividas de forma esclarecida, podem ser um importante apoio terapêutico. Em um encontro, a pedido do próprio grupo, trouxemos um texto que falava porque o mês de agosto era considerado o “mês do cachorro louco”. Escolhemos um texto de um blog da jornalista Blima Gomes Bracher, chamado “Agosto, mês do desgosto? Origem das superstições, o dia 13 e amuletos”. Nesse dia, por conta do assunto tratado, a religiosidade, a espiritualidade e a forma como cada um a vive apareceu com muita força nas narrativas:

*Creio na espiritualidade, não sou religioso, zelo pelo bem. As vezes tenho raiva e controlo. [...]  
Só quem pode tirar uma vida é Deus. (O tesouro da alma, 29/05/19).*

*Cruz credo! Sai fora meu! Vamos botar um pé de arruda na orelha, tá louco!*

*A credence às vezes prejudica as pessoas, deixam de fazer exames por superstição. [...]*

*Esse negócio de galinha no trevo... Um dia botei álcool e fogo no galo deitado na esquina. Não morreu de desgosto, morreu de morrer.*

*Tem gente que morre de medo, que é fanático. É uma outra cultura... saravá? Cartas?*

*Se o galo tava quente na encruzilhada, levou pra casa, fritou e comeu! E não estou inventando! É verdade mesmo!*

*Temos que respeitar a cultura dos outros, entender... porque não nos leva a lugar nenhum.*

*Minha mãe disse: não entra nesse troço, religião nossa é Deus... evangélica.*

*Não consigo crer que trabalhos de esquina ajudam os outros.*



*A crença é mesma, com outros nomes.  
 Já viram um cabrito? Pegam ele do tamanho certo, cortam lá no trevo a cabeça e chupam o sangue.  
 Fumaça para tirar o azar? Que azar!  
 Cada um tem sua religião... a minha ajuda na depressão.  
 Religião não se discute, cada um tem a sua, cada um se acerta à sua forma, eu sou do Chico Xavier.  
 Cada um tem a sua religião, mas quando morrer, vamos todos para o mesmo lugar.  
 O mês vai passar normal, vamos pensar positivo. (Agosto louco das trevas de sete vidas do silêncio, 29/05/19).*

A religiosidade e a espiritualidade podem ser um fator muito importante na promoção da saúde mental, pois trazem significado na vida dos sujeitos, dando uma parte do suporte necessário para que atravessem as dificuldades cotidianas. Oliveira e Junges (2012, p. 470) afirmam que a vivência espiritual é um fator protetivo e que "maiores níveis de envolvimento religioso estão associados positivamente a indicadores de bem-estar psicológico, como satisfação com a vida, afeto positivo e moral elevado, felicidade, melhor saúde física e mental".

Os momentos que mais trazem mobilização aos participantes são quando os sofrimentos são expostos. É quando eles mais ficam presentes no sentido de dar suporte um ao outro, tentando ter um entendimento daquilo que acontece com eles e com os demais. Segundo Moraes e Meneghel (2012, p. 1313) o sofrimento narrado não é só o sofrimento pelo adoecimento. "Não só o sofrimento de estar louco, mas o sofrimento de ser desconsiderado, desamado, desrespeitado, discriminado, de ter a existência pontuada com toda a sorte de prejuízos. Sofrimento acarretado pela supressão de direitos e pela integridade esfacelada".

No primeiro trecho abaixo temos um exemplo de um sentimento que sempre causa sofrimento: a raiva. Este mesmo sentimento aparece na segunda narrativa e demonstra o quanto a raiva pode prejudicar a saúde mental e a as relações familiares:

*Dar tanto valor às coisas pequenas, que não realizavam as grandes.  
 As vezes os impulsos me dominam. Meu problema é a raiva, raiva e raiva. (Cabeça feliz, 15/05/19).*

*A tragédia me sufoca, tenho vontade de matar e até de morrer. [...] Então uma hora eu explodi, fiz algo que não deveria... Cortei o marido. Me sentia uma empregada, muito pequena, fazia tudo para os outros. É melhor não me contrariar, pois vou acabar agredindo os outros com qualquer coisa que estiver à mão. (As vozes que vem, querem roubar a paz, 05/06/19).*

Os três textos que seguem falam de outros tipos de dor: a dor de estar em crise, a dor do sofrimento psíquico. No último trecho, foi usado como dispositivo o texto de Rubem Alves, do livro "Desfiz 75 anos", chamado "Alegria e tristeza", se faz presente nas narrativas o sentimento de tristeza e dor:



*Eu vou fazer o quê? O que vai sobrar pra mim?*

*É a maior tristeza que tenho, o que eu vou fazer hoje. Ninguém enxerga a dor que tenho por dentro, engano a mim mesmo, acho que sou durão, forte, mas não sou.... (Quem planta colhe, 22/05/19).*

*As vezes bate uma saudade do que a gente era antes.*

*A crise desencadeia coisas que não tem como saber.*

*Eu tomei todos os meus remédios de uma vez só.*

*Eu tomei um remédio tão forte, não sabia o que era dia, o que era noite.*

*Eu caía na rua, passava mal, escurecia as vistas, eu fugia e me perdia. (Problemas, 12/06/19).*

*Eu estou em plena crise, sozinha.... completamente.*

*É sempre eu e eu, tive um surto, tiraram minha filha*

*Quebrei algo dentro de casa, botei meu marido pra fora. (Altos e baixos, 03/07/19).*

Segundo Moraes e Meneghel (2012), o grupo, no momento em que dá voz ao paciente em sofrimento, acaba por trazer reflexões deste sobre si mesmo, seu mundo e as formas como trata tais sentimentos, buscando operar meios de lidar com isso em seu cotidiano.

Em outros momentos do grupo, questões mais descontraídas são trazidas em meio a muita risada. Pode-se dizer que a forma como as narrativas vão se configurando depende muito de como os participantes estão se sentindo neste dia. Se eles estão se sentindo melhores, acabam se fixando em pontos mais felizes que o dispositivo narrativo trazido suscita, achando graça de si mesmos.

Um exemplo desses momentos é a narrativa abaixo, onde trouxemos diversas opções de textos e eles escolheram uma crônica do livro "Ostra feliz não faz pérola", de Rubem Alves. O título da crônica é "Lembranças da Infância".

*Limonada purgativa... pra cagar.... Anota aí! Pra cagar! (risos)*

*Para dor de barriga, chá de pitangueira.*

*Chá de marcela é melhor para as bichas.*

*Losna e Maria Santa, hortelã e manjerona também.*

*Maçanilha dá dor de barriga, dizia minha mãe.*

*Se tu tem chá, tu é rico então! Meu falecido pai dizia.... um santo remédio!*

*(Poesia dos contos do remédio, 12/06/19).*

Além da descontração, também aparecem no grupo momentos em que eles se colocam positivamente diante da vida, incitando os outros participantes a superarem seu sofrimento. Ao apresentarmos um texto de Rubem Alves, retirado do livro "O retorno e terno", chamado "Lições de bichos e coisas", percebe-se este movimento:



*Eu descobri! A vida é bela! É só querer...  
As vezes dá um erro na vida, mas a gente consegue recuperar.  
É um exercício diário. (Aprendizados, 26/06/19).*

O que foi apresentado neste trabalho foram apenas recortes das produções do grupo, não conseguindo abarcar de forma completa toda a complexidade que circula durante os encontros. Os textos são apenas um produto daquilo que é trabalhado, pois o real alcance dos encontros vai muito além de tudo isso, pois é no grupo, no apoio, nas trocas que se dá o processo terapêutico e a produção de saúde mental.

## 5 NARRATIVAS FINAIS

Muitas perguntas e dúvidas surgiram a partir da vivência do Grupo Narrativas e muitas ainda continuarão a surgir. Trabalhar com saúde mental nunca é algo acabado e o sentimento que permeia é de que tudo é um percurso. O resultado tem sido significativo para ambos os lados: quando os participantes voltam a cada semana, felizes em estarem ali, quando o grupo mudou para uma sala maior para poder comportar o número de participantes e principalmente, quando uns convidam os outros devido à modernidade da metodologia que vai sendo compartilhada. Mas também quando isso toca não só a eles, mas a toda a equipe.

Quando os textos produzidos pelo grupo foram apresentados à equipe, todos manifestaram-se, em suas próprias palavras, "afetados" com o conteúdo produzido. Nise da Silveira tinha como tripé terapêutico a atividade, a liberdade e a afetividade (OLIVEIRA; MELO JUNIOR; VIEIRA-SILVA, 2017). No caso do Grupo Narrativas temos a atividade cognitiva, atividade de reunir pessoas, atividade de ouvir. Liberdade de fala, liberdade de expressar sentimentos e emoções, liberdade de ser quem se é. E a afetividade, pois sem a potência do afeto, não temos "as condições necessárias para que pessoas psiquicamente cindidas almejem uma reorganização" (OLIVEIRA; MELO JUNIOR; VIEIRA-SILVA, 2017, p. 26).

O Grupo Narrativas permite que o integrante possa (re)escutar suas palavras, tornando-o protagonista da escrita produzida. E esta é a parte mais linda, onde cada um vai sentindo, refletindo e questionando novamente o que diz, se (re)encontrando no meio dos versos e linhas que estrategicamente vão se posicionando. E então... num riso, ou lágrima, reagem ao escrito, exclamando: "Faz sentido!". Desta forma, o percurso continua. Um percurso de aprendizagens, de trocas, de histórias, alegrias e sofrimentos compartilhados e (res)significados.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de. Integração ensino/serviço/comunidade: a extensão como constituinte orgânica da formação universitária. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 151-160, 2015.



BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: Elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 9, n. 19, 2003.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Matar ou morrer? **Cult**, São Paulo, out. 2015. Disponível em: <https://www.sul-sur.com/2015/10/matar-ou-morrer.html>. Acesso em: 20 set. 2019.

HÜNING, Simone Maria et al. Estágios e extensões na formação do psicólogo para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 319-330, jul./set. 2013.

KANTORSKI, Luciane Prado et al. Grupos de ouvidores de vozes: estratégias e enfrentamentos. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 115, p. 1143-1155, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201711512>.

MARTINHAGO, Fernanda; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. A prática profissional nos Centros de Atenção Psicossocial II (CAPS II), na perspectiva dos profissionais de saúde mental de Santa Catarina. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 95, p. 583-594, dez. 2012.

MORAES, Silvia Cristine Cezimbra; MENEGHEL, Stela Nazareth. Oficinas de contos e narrativas: produções discursivas de cuidado em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 9, n. 4, p. 1303-1322, dez. 2009.

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 272-284, maio/ago. 2014.

OLIVEIRA, Márcia Regina de; JUNGES, José Roque. Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: a visão de psicólogos. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 469-476, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Patrícia Fonseca de; MELO JUNIOR, Walter; VIEIRA-SILVA, Marcos. Afetividade, liberdade e atividade: o tripé terapêutico de Nise da Silveira no Núcleo de Criação e Pesquisa Sapos e Afogados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 12, n. 1, p. 23-35, abr. 2017.

PORTELA, Pietro Navarro. **As oficinas terapêuticas: Uma abordagem alternativa dos CAPS em favor da saúde mental**. 18 jun. 2018. Disponível em: <http://blog.cenatcursos.com.br/as-oficinas-terapeuticas-uma-abordagem-alternativa-dos-caps-em-favor-da-saude-mental/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

PUHL, Mário José. O conhecimento e o princípio da indissociabilidade entre ensino,



pesquisa e extensão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 69, p. 222-232, 23 fev. 2017.

RESSTEL, Cizina Célia Fernandes Pereira. Desamparo psíquico. *In*: RESSTEL, Cizina Célia Fernandes Pereira. **Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 87-104.

SANTOS, João Henrique de Souza; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini. Extensão Universitária e formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23-28, maio 2016.

SCHMIDT, Benito Bisso; BORGES, Viviane Trindade. Entre histórias e o tempo: duas vidas loucas. *In*: COSTA, Luciano Bedin da; FONSECA, Tania Mara Galli (org.). **Vidas do fora: habitantes do silêncio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 71-84.

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 272-284, maio/ago. 2014.



# VAMOS FALAR SOBRE O LUTO?

Lilian Thais Konzen<sup>1</sup>  
Dulce Grasel Zacharias<sup>2</sup>  
Iva Selmira Viebrantz<sup>3</sup>  
Larissa Azambuja Dutra Magalhães<sup>4</sup>  
Laura Berenice Dias Pacheco<sup>5</sup>  
Luciana Maurin Borges<sup>6</sup>  
Michele Luíse Claas<sup>7</sup>  
Michele Ferrari<sup>8</sup>

## RESUMO

O presente texto refere-se à realização do grupo terapêutico “Vamos falar sobre o luto?” e seus resultados, tendo sido desenvolvido pelo Serviço de Psicologia do Centro de Oncologia Integrado do Hospital Ana Nery enquanto atividade integrante da disciplina de Estágio Integrado em Psicologia. Percebendo-se a carência de um espaço de escuta e fala para pessoas enlutadas, o grupo teve por objetivo oportunizar momentos para a verbalização e a reflexão das vivências de morte e luto, visando ao acolhimento e à construção coletiva de novos significados para o fenômeno, tornando-se um importante suporte e potencializador da capacidade de enfrentamento de cada participante. A metodologia utilizada para o desenvolvimento e análise do grupo foi a narrativa, cujo método guarda relação com a noção de que contar histórias desempenha um importante papel na conformação dos fenômenos sociais. A partir das narrativas das participantes emergiram três temáticas principais: o luto simbólico, a morte na família e o impacto sofrido pelo profissional da saúde diante da morte e do luto. Considerando-se que o grupo terapêutico “Vamos falar sobre o luto?” surgiu diante da necessidade de um espaço junto ao Serviço de Oncologia para apoiar e acolher indivíduos enlutados, percebeu-se o grupo como sendo uma importante estratégia para produzir saúde mental a partir da verbalização e da reflexão sobre o luto (real e concreto, antecipatório ou simbólico), assim como, sobre a terminalidade.

**Palavras-chave:** Grupoterapia. Luto. Morte. Psicologia.

- 1 Acadêmica do Curso de Psicologia da Unisc. Graduada em Direito pela Unisc. <lilian\_konzen@hotmail.com>.
- 2 Coordenadora e Docente do Curso de Psicologia da Unisc. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Unisc. <dulce@unisc.br>.
- 3 Psicóloga graduada pela Unisc. Especialista em Intervenção em Situações de Luto. <iva.viebrantz@uol.com.br>.
- 4 Psicóloga do Centro de Oncologia Integrado do Hospital Ana Nery. Especialista em Psico-Oncologia pela PUC. Supervisora local do Estágio Integrado em Psicologia da Unisc. <larissa@hananery.com.br>.
- 5 Coordenadora do Centro de Ensino e Pesquisa do Hospital Ana Nery. Graduada em Ciências Contábeis e Pós-Graduada em Gestão de Pessoas pela Unisc. <laura@hananery.com.br>.
- 6 Psicóloga graduada pela Unisc. <lucianamborges82@gmail.com>.
- 7 Psicóloga graduada pela Unisc. <michele.luise.claas@gmail.com>.
- 8 Psicóloga graduada pela Unisc. <michele.ferrari@hotmail.com>.



## 1 INTRODUÇÃO

Tão natural como o nascimento, a morte é parte integrante do desenvolvimento humano. Do ponto de vista biológico, é tradicionalmente definida como o fim dos batimentos cardíacos. Na atualidade, porém, é compreendida como um fenômeno capaz de promover reações psicoemocionais tanto no sujeito que está vivenciando essa fase, como naqueles que estão à sua volta (MAGALHÃES; MELO, 2015).

Trata-se de um processo que sempre existiu em todas as civilizações, porém o que difere e apresenta modificações de acordo com o tempo, a época ou a cultura é a forma como o assunto é tratado. Antigamente, quando pouco era conhecido sobre o assunto, a finitude era encarada de forma menos trágica (KÓVACS, 2008). Destaca-se que esse processo envolve acontecimentos que causam angústia, medo, ansiedade e embora sejam processos naturais da vida, atualmente são vistos como tabus (LIMA *et al.*, 2017).

O único destino certo em nossas vidas é a morte. Apesar disso, o assunto ainda é pouco discutido, pois grande parte das pessoas prefere não falar sobre esta questão, uma vez que comumente ao pensar ou falar sobre a morte surgem à mente primeiramente os aspectos negativos, associados na maioria das vezes à dor, ao sofrimento, à separação e à perda, levando o indivíduo a refletir sobre sua própria condição de mortal (MORITZ, 2005).

Assim, percebe-se que é essencial apoiar não somente o sujeito adoecido, mas também os demais envolvidos nesse processo (seja da terminalidade ou do luto) como a família, os profissionais da saúde e outros cuidadores (SILVA, 2009). Em relação à morte e ao luto, Tavares (2018) refere que estes se caracterizam como sendo uma resposta adaptativa do sujeito a uma perda significativa.

De acordo com Tavares (2018), a elaboração do luto, por sua vez, além de requerer esforço e coragem, traz a marca da subjetividade. Portanto, embora apresente sentimentos e reações semelhantes é um processo sem regras e modelos prévios, porém, totalmente esperado e saudável, pois as emoções expressas são essenciais à saúde. É necessário que sejam criados espaços para favorecer a expressão da dor e de outros sentimentos, contribuindo para o melhor enfrentamento da morte e a consequente elaboração do luto. Portanto, tendo em vista a importância da temática do luto, foi criado o grupo “Vamos falar sobre o luto?”, conforme será apresentado ao longo deste artigo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Kóvacs (2008), atualmente vivemos um período no qual a morte é percebida como um fracasso. Isso ocorre em razão das diversas tecnologias para o tratamento e o prolongamento da vida, as quais acabam acarretando esse sentimento quando o objetivo de prolongar a vida (a qualquer custo) não é atingido. Dessa forma, com o objetivo de afastar essa sensação de fracasso observa-se a ne-



cessidade de ocultar assuntos relacionados, bem como a própria morte.

Sabe-se que a morte é um processo do desenvolvimento humano que existe desde sempre, fazendo parte do ciclo vital. Na perspectiva biológica é percebida como algo natural. Contudo, os indivíduos constituem-se também de aspectos simbólicos, caracterizados por valores e significados atribuídos a algo. Dessa forma, os sentidos que os sujeitos atribuem para este fenômeno variam conforme o período histórico e as diferentes culturas.

Quanto à morte e ao luto Tavares (2018, p. 236) afirma que “o processo do luto não é uma doença individual, mas um período de aprendizagem, que pode gerar maior maturidade ao diminuir a ilusão e ampliar o contato com o real”. O luto se caracteriza pela necessidade de uma resposta adaptativa do sujeito a uma perda significativa, a uma nova realidade.

A elaboração do luto, por sua vez, além de requerer esforço e coragem, traz a marca da subjetividade. Portanto, é um processo sem regras e modelos prévios, porém, totalmente esperado e saudável, pois as emoções expressas são essenciais à saúde (TAVARES, 2018). Em relação ao luto e à vida que segue Arantes (2016, p. 183) ensina:

O processo de luto se inicia com a morte de alguém que tem grande importância na nossa vida. Nem sempre o vínculo importante é feito só de amor, e quanto mais estiver contaminado de sentimentos complexos, como medo, ódio, mágoa ou culpa, mais difícil será enfrentar o processo de luto. Quando o vínculo rompido era feito de amor genuíno, então temos muita dor, mas, ao mesmo tempo, esse amor vai nos levar pelo caminho mais breve em relação ao alívio daquela.

Sobre o luto normal (ou não complicado), Worden (2013) identifica quatro categorias gerais de comportamentos que estão inseridos neste tipo de luto, são eles: sentimentos, sensações físicas, cognições e comportamentos. Quanto aos sentimentos, por exemplo, o autor refere que a tristeza é o sentimento mais comum presente na pessoa enlutada, sendo que nem sempre é manifestada a partir do choro. Outras pessoas, por sua vez, podem procurar reprimir sua tristeza, o que pode levar ao luto complicado. Diferentes sentimentos são apresentados pelo autor e fazem parte do luto normal, tais como a raiva, a culpa e autocensura, a ansiedade, solidão, fadiga, desamparo, choque, saudade, libertação, alívio e torpor.

Pode-se dizer que alguns dos motivos responsáveis por causar complicações no processo de luto, podendo vir a tornar-se um luto complicado, são: a negação e repressão ligadas à perda e à dor. Em relação a isso, observa-se que em determinadas culturas esses fatores podem ser acentuados, tendo em vista que a morte ainda é um tabu. Além disso, existem distorções que impactam a expressão do luto, como o adiamento, a inibição ou a cronificação do processo. Atualmente, percebe-se que há uma tendência em “adequar” os indivíduos na busca pela normatização, de modo que esta não permite que se vivencie a tristeza (KOVÁCS, 2008). Considerando o chamado luto normal de Worden (2013) é esperado que a pessoa enlutada consiga, após certo período, se adaptar e elaborar as chamadas tarefas do luto, ou



o trabalho do luto, caracterizando-se por: aceitar a realidade da perda, processar a dor do luto, ajustar-se a um mundo sem a pessoa morta e encontrar conexão com a pessoa morta em meio ao início de uma nova vida.

No entanto, de acordo com Arantes (2016), há que se ter em mente que o sofrimento experimentado pelo indivíduo é único, não se repete, assim como o ser humano também o é. Existem milhares de pessoas doentes e diagnosticadas com câncer, assim como todos os dias milhares de profissionais da saúde são confrontados com a dor e a finitude de seus pacientes. Contudo, cada sujeito irá lidar com esses acontecimentos à sua maneira. Nas palavras da referida autora “mesmo que o tratamento possa oferecer alívio para a dor, a experiência da dor passa por mecanismos próprios de expressão, percepção e comportamento. Cada dor é única” (ARANTES, 2016, p. 44).

Ainda, em relação ao luto e de acordo com Kóvac (2008), torna-se importante registrar que o tipo de morte pode afetar a forma de elaboração do luto. Mortes inesperadas como suicídios, assassinatos e acidentes, por exemplo, são consideradas mortes de maior dificuldade na elaboração do luto, tendo em vista os aspectos de violência e/ou culpa que são provocados por diversas vezes.

Por outro lado, as mortes de longa duração, que implicam sofrimento prolongado, por vezes, podem também ser desgastantes. Entre os fatores complicadores desse processo deve ser considerada a relação anterior com o falecido, principalmente a que envolve sentimentos de ambivalência e dependência, problemas mentais e a percepção da falta de apoio social (KOVÁCS, 2008).

Temos ainda os lutos não autorizados que se tratam de perdas socialmente negadas (perdas gestacionais induzidas ou não, por exemplo) ou ainda, perdas socialmente não expressas (exemplos disto, mortes por AIDS, de criminosos, suicídios). Nesses casos, o enlutado sofre calado devido ao estigma que esses assuntos representam na sociedade como um todo (WORDEN, 2013).

Sobre os grupos e as grupoterapias, por sua vez, Zimerman (2000) refere que sempre, desde o início da vida, os indivíduos participam de grupos, numa constante relação que se estabelece entre a busca pela individualidade e a necessidade de uma identidade de ordem grupal e social. Assim, os indivíduos passam a maior parte do tempo envolvidos e convivendo em grupos, desde a família até a sociedade em geral.

Compreende-se que grupo não é apenas uma soma de indivíduos, mas a totalidade das partes, em que indivíduo e o todo interagem dialeticamente. Assim sendo, são necessários alguns requisitos para que caracterize-se como tal (seja de natureza terapêutica, que é o caso aqui, ou operativo): deve existir uma tarefa e objetivo em comum em torno dos quais o grupo se reúne; o tamanho deve ser adequado para que todos possam interagir (ser visto, ouvido por todos); deve haver um *setting* e combinações a serem seguidas; a manifestação de uma totalidade é chamada grupo e apesar do todo, devem ser preservadas também as individualidades; entre os membros deve haver interações de natureza afetiva; devem estar presentes as forças contraditórias, uma pendente à coesão grupal e outra à desintegração;



Lilian Thais Konzen, Dulce Grasel Zacharias, Iva Selmira Viebrantz, Larissa Azambuja Dutra Magalhães,  
Laura Berenice Dias Pacheco, Luciana Maurin Borges, Michele Luíse Claas, Michele Ferrari

formação de um campo grupal dinâmico (ZIMERMAN, 2000).

De acordo com Zimerman (2000) existem diferentes modalidades grupais, são elas: *pelo grupo, em grupo, do grupo, de grupo e com o grupo*. A modalidade que melhor se encaixa com o trabalho realizado no grupo em estudo é a última, qual seja, *com o grupo*.

Atualmente, está ficando cada vez mais consensualmente aceito o fato de que os pacientes do grupo devem interagir ativamente entre eles e com o terapeuta, sendo que um dos critérios de crescimento do grupo consiste justamente no fato de que cada paciente tem a liberdade de exercer uma capacidade interpretativa para os seus pares e junto com todos eles, o que evidencia que eles estão introjetando adequadamente a "função psicanalítica" do seu grupoterapeuta. (ZIMERMAN, 2000, p. 89).

Em relação aos grupos terapêuticos do tipo psicoterápicos propriamente ditos registra-se que ainda não há uma fundamentação teórica-técnica sólida às terapias grupais que se dirigem ao *insight*. Outras abordagens, contudo, oferecem sustentação, tais como a psicanalítica, a psicodramática, a sistêmica e a cognitivo-comportamental (ZIMERMAN, 2000).

De acordo com Worden (2013) o trabalho com a temática do luto (aconselhamento ou terapia) não somente pode ser realizado em grupo, como também tem se apresentado enquanto um método eficaz de oferecer o apoio psicológico e emocional que o indivíduo que vivencia o processo de luto está necessitando. Nesse sentido, o autor elenca algumas diretrizes importantes para o desenvolvimento do grupo para o luto, tais como: a escolha de um formato de grupo (aberto ou fechado; número e duração dos encontros; número de participantes; custo e local dos encontros), a seleção prévia dos participantes, o estabelecimento de regras, a compreensão da dinâmica interpessoal e a definição das expectativas, entre outras orientações consideradas na criação e gerenciamento deste grupo.

### 3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento e a análise prática do grupo não há um cronograma de atividades pré-estabelecidas. Dessa forma será utilizada enquanto metodologia o método narrativo, o qual guarda relação com a noção de que contar histórias desempenha um importante papel na conformação dos fenômenos sociais, afinal todas as experiências humanas podem ser expressas a partir de uma narrativa. Segundo os autores Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 91) "contar histórias implicam estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal", pois ao narrar algo, o indivíduo além de lembrar o que aconteceu, coloca uma sequência em sua experiência e encontra possíveis explicações ao ocorrido.



#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante da análise mais atenta deste grupo observa-se a presença de algumas demandas importantes para a compreensão do perfil dos participantes e a caracterização do grupo “Vamos falar sobre o luto?”. As três questões que mais se destacaram foram: o luto simbólico, a morte e o luto nas famílias e os impactos causados ao profissional da saúde frente à finitude e a morte dos pacientes.

De acordo com Beserra, Reis e Monteiro (2018) o luto real diz respeito à uma perda concreta através da morte de alguém ou algo do convívio da pessoa enlutada, diferindo nesse sentido do luto simbólico, onde há a perda de algo que possui muito significado na vida da pessoa enlutada sem se dar, contudo, a morte. É o luto em relação a algo que é cheio de significado, que possui muita validade, mas não uma vida em si, tratando-se, assim, de um luto que embora seja metafórico e abstrato, é repleto de sentidos. Parkes (2009, p. 43) baseado em seus estudos corrobora essas conclusões afirmando que “muitas pessoas amputadas, à semelhança das pessoas enlutadas, tinham dificuldades em acreditar no que havia acontecido [...], buscavam o que haviam perdido”.

Em relação a esse perfil de enlutados percebe-se a demanda em relação às pacientes oncológicas e às perdas resultantes do tratamento quimioterápico e cirúrgico. As pacientes relataram a perda do cabelo e também da mama, a partir do processo de mastectomia, o que lhes ocasionou sofrimento. Dessa forma, diante da necessidade de elaborar suas perdas, ainda que não em relação à morte propriamente dita do corpo físico, mas que igualmente acarretam dor e sofrimento pela perda e geram um processo de luto.

Assim, essas mulheres depararam-se com uma nova imagem corporal, necessitando adaptarem-se a um novo corpo para seguirem em frente. De acordo com Alves, Gomes e Nascimento (2017, p. 49):

Como pode ser notada, a consciência e a percepção que a mulher tem do próprio corpo, está relacionado à construção social, a autoimagem e a própria individualidade como ser e que passa a ser modificada após a cirurgia frente a um corpo desconhecido. A retirada da mama e as perdas recorrentes, ameaça à identidade feminina em seus aspectos psicossociais, e esse luto simbólico vivenciado implica sentimentos de inferioridade, vergonha de si e do outro, insatisfação, rejeição e tristeza. Ao longo do tratamento, a mulher aceita de modo parcial a retirada do seio como uma possível “chance de vida”, mas os sentimentos negativos ainda vão muito além da mastectomia, pois em função dos tratamentos agressivos (quimioterapias e radioterapias – os mais usados) em que pacientes oncológicos são submetidos, a mutilação do seio não é a única perda como já mencionado, mas há outras em decorrência a todo esse processo, e que também ocasionam o luto, relacionadas ao aspecto físico e emocional.

Quanto à perda de alguém na família, foi possível perceber que, por se tratar de uma temática recorrente na vida de todos em geral, a maior parte das partici-



pantes conseguiu se identificar diante da tristeza e sofrimento das enlutadas que se encaixavam neste perfil. Conforme a autora Reis e Silva (2009), as perdas são naturais no ciclo de vida familiar, constituindo e mantendo a instituição ao longo de todos os estágios. As famílias estão diretamente relacionadas às perdas, pois ao longo da sua existência todos os membros passaram, passam no momento presente ou ainda irão passar por alguma situação de perda e de luto. Ainda, a morte, que em outro momento social já foi experienciada de forma mais natural, hoje é institucionalizada, distanciando-a das famílias, se tornando um tabu e dificultando que elas vivam um processo de luto mais socialmente aceito.

Worden (2013) em sua obra pondera que ao compreendermos que as famílias, de um modo geral, funcionam dentro de um equilíbrio homeostático e que a perda de alguém deste grupo familiar irá causar um desequilíbrio, teremos um melhor entendimento do sofrimento imposto ao restante dos membros, ao que denominamos processo de luto. Ainda de acordo com este autor, há "alguns fatores específicos que afetam o processo de luto e influenciam o grau de perturbação da família", sendo eles: "estágios do ciclo de vida da família, papéis executados pelo falecido, poder, afeto, padrões de comunicação e fatores socioculturais" (WORDEN, 2013, p. 159).

No entendimento de Reis e Silva (2009) é importante destacar que existe sim, um processo de luto que seja considerado funcional ou saudável para as famílias. Isto, no entanto, não quer dizer que não haverá dificuldades a serem enfrentadas, uma vez que é natural que as famílias passem por momentos turbulentos após uma perda, e em consequência haverá a necessidade de readequação por parte de todos os membros.

Em relação à funcionalidade do luto, a autora destaca que se tende a avaliar as famílias em situações de perda como sendo problemáticas e fragilizadas, sem levar em consideração suas forças e potencialidades. Está claro que em momentos de perda, emergirão problemas anteriores a essa situação de perda, porém do mesmo modo que as famílias se diferem, de acordo com aspectos, sociais, culturais, tendo sua própria funcionalidade, assim também o será para o enfrentamento do luto, ou seja, sem estabelecimento de modelo único de luto "normal" (REIS E SILVA, 2009).

A dor pela perda de um pai, de uma mãe ou de avós e outros familiares é rotineira no ciclo vital das famílias, uma vez que ainda que não tenham vivenciado a experiência, todas as famílias passarão pela perda em algum momento. Nesse sentido, foi possível perceber a interação do grupo tendo em vista ao acolhimento e auxílio das enlutadas, ao mesmo tempo em que cada uma delas refletia sobre a própria história. Ainda, falar de luto na família também é falar sobre amar. É, portanto, o amor que fica e que Parkes (2009, p. 12) define como "o laço psicológico que vincula uma pessoa a outra por um longo período [...], que nunca poderá ser totalmente rompido". O autor compara ainda o amor a um elástico: quanto mais distantes estiverem as pessoas que se amam, mais forte será e quanto mais perto, mais estarão asseguradas um do amor do outro.

Diante do exposto reitera-se que é necessário ponderar que o processo de morrer e a vivência do luto são experiências individuais, não existindo uma sequência e um padrão considerado normal de recuperação (SILVA *et al.*, 2012). Portanto, há que se ponderar quando da análise do processo de luto nas famílias, em relação ao



indivíduo e ao grupo com um todo, evitando estereótipos e preconceitos, compreendendo e auxiliando da melhor forma possível.

Por fim, no que tange ao profissional da saúde, percebe-se através dos relatos das participantes que há também nesses casos a presença de dor e sofrimento diante da terminalidade e da morte real do paciente. Sabe-se que cada caso é particular, mas por vezes ocorre entre paciente e profissional o estabelecimento de uma relação onde há carinho, preocupação e confiança. Afinal, em se tratando de humanos que são, nada mais natural. Difícil sim, encontrar o equilíbrio entre a empatia, necessária neste trabalho de cuidado, sem, contudo, deixar-se sofrer. Nesse sentido, Arantes (2016) pontua o quão importante é o profissional da saúde cuidar de si mesmo assim como cuida do outro, embora admita que durante um bom tempo não observou adequadamente esta informação tão valiosa.

No cotidiano dos profissionais da saúde o processo de morte se encontra presente e muito próximo desses profissionais, os quais na maioria das vezes não estão preparados para enfrentar a situação nem lidar com os impactos emocionais decorrentes do fenômeno. É comum neste contexto que os profissionais atuem no sentido da negação da morte, evitando dessa forma entrar em contato com seus próprios sentimentos (MAGALHÃES; MELO, 2015). De acordo com Kübler-Ross (2017) a maior dificuldade enfrentada pelos indivíduos no que tange a morte diz respeito a não aceitação da própria finitude.

É importante destacar que os profissionais da saúde também se vinculam aos seus pacientes e às famílias, existindo, portanto, a dor pela perda. Indo além, o profissional da saúde também é aquele que estará próximo da família tanto no período da terminalidade do paciente, quanto no momento de comunicar a notícia difícil, qual seja, a temida morte (ARANTES, 2016).

Dessa forma, se faz essencial que o profissional da saúde conheça e cuide de si próprio, refletindo também acerca da sua vida e da própria morte, para que, nesse encontro com o outro, tenha a possibilidade de experimentar seus sentimentos frente à finitude sem, no entanto, perder-se de si mesmo, estando ao lado do seu paciente sem, contudo, incorporar a dor e o sofrimento que não lhe pertencem. Nesse contexto é possível verificar a importância de ambientes voltados também ao trabalhador, tal como o grupo “Vamos falar sobre o luto?”, no qual há possibilidades de verbalizar e refletir sobre esta temática, uma vez que dificilmente encontrariam receptividade em outros espaços. Oportuniza-se assim a produção da saúde não somente do sujeito, mas também do trabalhador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo terapêutico “Vamos falar sobre o luto?” surgiu diante da percepção de que se faz necessário oferecer junto ao Serviço de Oncologia e também ao Hospital referência de um espaço no qual pacientes, familiares, profissionais da saúde e a comunidade em geral pudessem encontrar apoio e acolhimento para a fala e a escuta sobre a terminalidade e especialmente o luto, seja ele real e concreto, antecipatório ou simbólico. Dessa forma, o grupo se apresenta como uma importante estra-



tégia que visa, a partir da verbalização e reflexão sobre a temática, produzir saúde.

Em relação às demandas, as principais que se apresentaram durante os encontros até o presente momento, foram: o luto simbólico (perda da mama pelo câncer, por exemplo), a perda na família (pai, mãe, esposo e etc.) e em relação ao laço que se estabelece entre pacientes e profissional da saúde, bem como sentimento de perda (luto) que ocorre quando há o rompimento do vínculo, ainda que profissional. Outro aspecto importante a ser considerado, se refere ao fato de que, no que diz respeito ao luto, é importante ter em mente que se está falando principalmente do amor que fica após a morte ou o rompimento do vínculo.

A partir das questões aqui apresentadas é possível perceber que o grupo funciona como um importante espaço de fala/escuta e expressão de pensamentos e sentimentos. Também se trata de importante rede de apoio, onde os próprios integrantes enlutados podem auxiliar uns aos outros, contando sempre com a participação/mediação das terapeutas.

Tendo em vista a dificuldade relacionada à temática da morte e do luto, visualiza-se a importância de espaços como o grupo “Vamos falar sobre o luto?”. É perceptível, em relação à morte e ao luto, a necessidade de apoiar e acolher não somente aquele sujeito que está doente (paciente), mas também os demais envolvidos nesse processo, como a família, os profissionais da saúde e demais cuidadores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. C. N.; GOMES, G. F. R.; NASCIMENTO, P. I. **As vivências do luto simbólico em mulheres mastectomizadas:** as interveniências psicossociais desta ocorrência. 2017. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Centro Universitário Salesiano Auxilium, Lins, 2017.

ARANTES, Ana Claudia Quintana. **A morte é um dia que vale a pena viver.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2016.

BESERRA, C. V. A. E.; REIS, C. A. S.; MONTEIRO, F. S. C. T. O luto simbólico nas relações de amor líquido. **Cadernos Zigmunt Bauman**, São Luís, v. 18, n. 17, p. 17-29, 2018.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2002. p. 90-113.

KOVÁCS, Maria Julia. Aproximação da morte. In: CARVALHO, Vicente Augusto de et al. (org.). **Temas em Psico-oncologia.** São Paulo: Summus, 2008.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a Morte e o Morrer:** o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes. 10. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.



LIMA, R. *et al.* A morte e o processo de morrer: ainda precisamos conversar sobre isso. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 21, 2017. DOI: 10.5935/1415-2762.20170050.

MAGALHÃES, M. V.; MELO, S. C. A. Morte e luto: o sofrimento do profissional da saúde. **Psicologia e Saúde em Debate**, Pato de Minas, v. 1, n. 1, p. 65-77, 2015.

MORITZ, Rachel Duarte. Os profissionais de saúde diante da morte e o morrer. **Revista Bioética**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 51-63, 2005.

PARKES, Colin Murray. **Amor e perda**: as raízes do luto e suas complicações. São Paulo: Summus, 2009.

REIS E SILVA, Daniela. Famílias e situações de luto. *In*: OSÓRIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth Pascual do & Colaboradores (org.). **Manual de Terapia Familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 376-398.

SILVA, H. *et al.* As representações da morte e do luto no ciclo de vida. **Revista Temática Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 185-206, 2012.

TAVARES, Gláucia Rezende. Conectar enlutados: do degradar ao despertar e prosseguir. *In*: FUKUMITSU, Karina Okajima (org.). **Vida, morte e luto – Atualidades Brasileiras**. São Paulo: Summus, 2018.

WORDEN, James William. **Aconselhamento do luto e terapia do luto**: um manual para profissionais da saúde mental. São Paulo: Roca, 2013.

ZIMMERMAN, David E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



# DESLIGAMENTO INSTITUCIONAL: DO ABRIGO PARA A VIDA ADULTA E OS DESAFIOS DA MAIORIDADE

Andréia Esperidião Port<sup>1</sup>  
Ana Luisa Teixeira de Menezes<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho consiste em uma prática desenvolvida ao longo do Estágio Integrado em Psicologia III e IV, vinculado ao Laboratório de Práticas Sociais – LAPS do curso de Psicologia. Tem como propósito apresentar os resultados de uma Análise Comunitária realizada em uma Instituição de Acolhimento/Abrigo. O objetivo desta análise é investigar e compreender como se dá o processo de inserção familiar e comunitária de adolescentes que estão em processo de desligamento institucional pela maioridade. O local para a construção desta análise foi um Abrigo Municipal localizado na região do vale do Rio Pardo, por se tratar de um local que acolhe provisoriamente crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco pessoal e social até a idade de 18 anos. Estando este qualificado como uma entidade cumpridora de medida de proteção que acolhe crianças e adolescentes, e se caracterizando como um espaço facilitador de convivência, vivência e participação destes jovens na vida comunitária através de recursos escolares, profissional e de lazer. Os métodos utilizados para o processo da análise estão relacionados ao referencial da Psicologia Comunitária. Dessa forma, a base teórica utilizada para aproximação com a comunidade se deu a partir dos livros de Cezar Wagner de Lima Góis, Saúde Comunitária: Pensar e Fazer (2008), Psicologia Comunitária: Atividade e Consciência (2005).

**Palavras-chave:** Instituição de Acolhimento. Abrigos. Desligamento Institucional. Maioridade. Psicologia. Crianças e Adolescentes.

## 1 INTRODUÇÃO

Instituições de Acolhimento – Abrigos, são entidades cumpridoras de medida de proteção que acolhe crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social, cujo caráter provisório e excepcional é utilizável como forma de transição para reintegração familiar e/ou para integração em família substituta de acordo com a Lei nº 12.010, art. 101, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2016,

1 Acadêmica do Curso de Psicologia da UNISC. E-mail: andreia\_port@yahoo.com.br.

2 Professora nos programas de Pós-Graduação em Educação e Profissional de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Docente do Departamento de Psicologia, vice-líder do Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq). E-mail: luisa@unisc.br.



p. 55). Aquele que estiver inserido em programa de acolhimento institucional terá sua situação reavaliada, tendo sempre a preferência pela reintegração familiar ou a colocação em família substituta, sendo sua permanência na instituição de acolhimento não superior a dois anos, exceto em casos de necessidade ou de interesse superior para a criança e/ou adolescente (BRASIL, 1990, art. 19 p. 19).

A Relevância Social desta Análise Comunitária se justifica pela abrangência do fenômeno do abandono e violência contra crianças e adolescentes observado no mundo todo. Essa questão nos faz refletir sobre o lugar que estes meninos e meninas ocupam em nossa sociedade, como são percebidos e/ou reconhecidos após sua passagem por uma instituição de acolhimento/abrigo, e o que eles levam desse período de abrigamento. A comunidade na qual nos inserimos é de adolescentes que possuem realidades de vida conflituosas e carregadas de sofrimentos. Cada um com suas características próprias, mas com histórias um tanto semelhantes, ou seja, são adolescentes diferentes, mas que vivem em uma comunidade com realidades similares.

Sendo assim, nos propomos a vivenciar com os adolescentes o processo de desligamento desde seu início. Buscamos com essa vivência compreender o que eles pensam e sentem diante do processo do seu desligamento institucional, bem como identificar quais são as formas de suportes físicos e emocionais que esses jovens recebem durante esse percurso. O viver e conviver em comunidade com histórias tão semelhantes, mas com um pensar próprio de cada um dos moradores nos mostra o quanto é importante buscar um aprofundamento acerca do conceito de vida coletiva em comunidade.

Góis (2008) afirma que a vida coletiva em uma comunidade provoca a existência de um modo de vida própria atribuindo significados à realidade de interagir entre as pessoas. Constrói com um cotidiano consciente ou não, lógico social, afetivo e simbólico. O autor fala ainda que o modo de vida da comunidade revela um viver em permanente construção e serve de matriz ideológica e psicológica para a formação de cada morador. Desse modo, os adolescentes foram convidados a construir reflexões acerca do processo de desligamento, como também elaborar um pensar reflexivo sobre suas perspectivas para o futuro após sua saída do abrigo.

Para algumas crianças e adolescentes, o abrigo deixa de ser um espaço de passagem, se tornando um lugar de moradia, um local de referência para o dia a dia de suas vidas e construção de suas identidades. Compreende-se que o momento do desligamento é subjetivo e emergente de sentimentos ambíguos para esses jovens, pois eles estão se desligando daquilo que é referência para si, sem perspectiva de retorno, assim como acontece quando saímos de casa. Nosso lar é nossa segurança e quando damos o primeiro passo de sair desse ambiente seguro, sabemos que poderemos retornar.

Entretanto, no abrigo isso não é possível, principalmente se o desligamento ocorrer pela maioria. Possivelmente esses adolescentes poderão vir a vivenciar mais uma vez o sofrimento de abandono, inicialmente sentido ao adentrar em um abrigo. Com base nisso, buscamos oportunizar a esses jovens momentos dialógicos e reflexivos, para que eles se tornassem pesquisadores de suas próprias realidades e deste modo conseguissem assumir a existência de suas vidas após desligamento ins-



titucional pela maioria.

## 2 REFERENCIAL DE APROXIMAÇÃO NA COMUNIDADE

Como já mencionado anteriormente os métodos utilizados para o processo da Análise Comunitária estão relacionados ao Referencial da Psicologia Comunitária. Portanto, a base teórica utilizada para aproximação com a comunidade vem das ferramentas disponibilizadas nos livros *Saúde Comunitária: pensar e fazer* (2008), *Psicologia Comunitária: Atividade e Consciência* (2005) de Cezar Wagner de Lima Góis. Em seus livros Góis (2005) e Góis (2008) o autor descreve que a perspectiva da análise comunitária é viabilizar encontros dialógicos, reflexivos e vivenciais, possibilitando às pessoas envolvidas na comunidade reconhecer-se como sujeitos ativos e ressignificadores de suas relações, proporcionando o repensar seus modos de vida. Como metodologia vivencial a análise comunitária objetiva a qualidade de vida, o desenvolvimento das potencialidades singulares e coletivas e também a criação de vínculos e contemplação da vida.

Diante disto, e seguindo os caminhos que a psicologia comunitária nos oportuniza, buscamos nos experienciar e escutar os desejos e sonhos dos adolescentes abrigados para que posteriormente pudéssemos pensar sobre este tema a partir de uma perspectiva que ainda não nos é conhecida e sob a visão dos próprios jovens. Dessa forma, procuramos desenvolver este trabalho atentas às individualidades e subjetividade de cada um dos envolvidos. Investindo em movimentos que nos permitisse pensar em estratégias que iriam ao encontro com as necessidades dessa comunidade e na melhoria das relações entre os sujeitos, objetivando o fortalecimento de suas potencialidades.

Considerando o nível de sofrimento que cada um desses adolescentes carrega em suas bagagens de vida, compreendemos que para conseguir se vincular a eles, inicialmente se fazia necessário trabalhar uma aproximação mais individual com cada um, os escutando em suas necessidades subjetiva. Ouvi-los nos permitiu vivenciar suas angústias, medos, sonhos e desejos. Acreditamos que ao nos entregarmos a um encontro como este, contemplando junto com eles esse momento, nossa relação ocorreu no nível da alma. Hollis (2005) afirma que isso seria “[...] a intencionalidade para o sentido de totalidade do organismo, em que o espírito é a energia para irmos onde o desejo nos leva, ou seja, é algo pertencente à dimensão interna do ser humano [...]” (HOLLIS, 2005, p. 39). Rogers (1970) diz que essa é a beleza e a profundidade de relações humanas verdadeiras, sintetizada através da palavra encontro.

Quando nos inserimos em uma comunidade como esta, possibilitamos a nós mesmas um vivenciar mais amplo, sendo imprescindível ter um olhar cuidadoso e sensível com a história subjetiva de cada um desses jovens. Toro (2002) fala que “[...] a vivência é definida como uma intensa experiência de viver o aqui e agora, uma experiência original de nós mesmos, da nossa identidade, anterior a qualquer elaboração simbólica ou racional [...]” (TORO, 2002, p. 30). Nessa perspectiva a “[...] vivência é essencialmente uma experiência de unidade, pois nela não há dissociação entre mente e corpo, há um corpo que por meio do movimento funda um saber original sobre a realidade e sobre si próprio [...]” (REIS, 2009, p.84).



Na busca de uma compreensão sobre quais eram os sentimentos emergentes nos adolescentes durante seu processo de desligamento, e para alcançar o objetivo desta Análise Comunitária, passamos a acompanhá-los em audiências de tratativas ao desligamento, na procura por emprego (se já não estivessem empregados), por um local para morar (caso eles não voltassem para casa de familiares), no fortalecimento de vínculos familiares, sociais e comunitários, como também em sua organização financeira. Fortalecendo neles o reconhecimento de autonomia quanto as suas decisões e escolhas para o futuro fora do abrigo. Góis (2008) relata que desta forma possibilitamos aos envolvidos um pensar aberto e reflexivo, e deste modo os sujeitos se sentirão mais fortalecidos para iniciar sua própria cura.

### 3 PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E A COMUNIDADE

Segundo Góis (2005), a comunidade representa a aproximação da vida de um povo que reflete uma dinâmica própria, um lugar de permanência duradoura e de ações diretas, ou seja, a comunidade significa para o ser humano um espaço de crescimento, orientação e proteção individual frente à natureza e à sociedade, representadas como condições essenciais para o processo de hominização e humanização. Por consequência, a comunidade vem ocupando um lugar cada vez mais importante no desenvolvimento da sociedade e do indivíduo, pois esse é o seu lugar de convívio direto entre os sujeitos que vivem ali e uma sociedade maior, além de ser o espaço mais imediato entre sociedade e o estado.

No decorrer da evolução da análise, constatamos o quanto se fez necessário ter uma compreensão abrangente sobre a psicologia comunitária, pois é a partir dela que teremos a possibilidade de fazer observações que nos permitem identificar características que podem funcionar como obstáculos ou como facilitadores de modo geral nos processos de análise nos mais diversos contextos comunitários.

Góis (2005) nos diz também que a psicologia comunitária é definida como uma área da Psicologia Social da Libertação, sendo ela voltada para a compreensão da atividade comunitária como atividade social significativa e consciente, ela nos ajuda a compreender o modo de vida dos moradores. Tendo a percepção de seus reflexos nas dimensões objetivas e subjetivas, no modo de vida comunitário, seu objetivo é a construção do indivíduo, fazendo com que se reconheçam como sujeitos históricos e comunitários, partindo daí para construção de uma consciência crítica, onde identificaram seus valores e poder pessoal, além da sua capacidade de lutar comunitariamente para uma nova realidade social do lugar em que vivem.

Como facilitação da atividade comunitária e em comunidade, procuramos junto aos moradores desenvolver reflexões acerca do viver em coletivo, possibilitando aos adolescentes ter liberdade e autonomia dentro desse contexto, permitindo a eles se reconhecerem como sujeitos históricos. Góis (2008) diz que a vida coletiva em uma comunidade, provoca a existência de um modo de vida própria, atribuindo significados à realidade, de interagir entre as pessoas, construindo um cotidiano consciente ou não. O autor fala ainda que o modo de vida da comunidade revela um viver em permanente construção e serve de matriz ideológica e psicológica para



a formação de cada morador, além de base orientadora e técnica para suas atividades, sejam comunitárias ou não, sejam internas ou externas à comunidade (GÓIS, 2008, p. 151).

No percurso da Análise Comunitária entendemos que escutar e acolher histórias contadas pelos moradores dessa comunidade é uma tarefa desafiadora, mas de extrema necessidade. Tivemos também a compreensão que dentro desse contexto comunitário, o trabalho do Psicólogo (a) comunitário é construir junto com esses indivíduos condições para que eles ressignifiquem sua história de vida. E assim consigam pensar e elaborar novos projetos para sua vida na comunidade e em comunidade, independente do contexto no qual ele estiver inserido. Sendo assim, e considerando as condições de afastamento familiar que esses sujeitos se encontram, o Psicólogo (a) comunitário tem como missão trabalhar o fortalecimento dos vínculos, contribuindo para o desenvolvimento de todos. Corroborando para a conquista da autonomia e da superação das fragilidades que esses adolescentes possam ter dentro desta comunidade.

A partir do método dialógico e vivencial, compreendemos que psicologia comunitária vem se construindo na busca por respostas mais profundas para as problemáticas da população e para suas ações de transformação social. Diante disso, entende-se que para formação nessa área é necessário se ter um contato mais direcionado a demanda do acolhimento institucional, exatamente por ela ser específica dessa comunidade. Escutando-os e acolhendo-os em suas fragilidades, sem esquecer de ser cuidadoso com a subjetivação e individualidade de cada um proporcionando a eles um pouco de conforto e segurança.

#### 4 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O ABRIGO MUNICIPAL

Uma das formas de garantia de proteção se dá através do Estatuto da Criança e do Adolescente, que visa um conjunto de leis que asseguram a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo a família, a sociedade e poder público, como aqueles que zelam e resguardam estes sujeitos.

Dentre seus direitos, podemos citar alguns como:

[...] a vida, a saúde, a educação, a alimentação, o esporte, o lazer, à profissionalização, a cultura, a dignidade, o respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. O indivíduo é considerado criança até os 12 anos completos e adolescente entre os 12 e 18 anos. Desse modo, o ECA se configura em uma medida de proteção[...]. (ECA, BRASIL, 1990 p. 10).

Dentre os princípios do ECA, estão a preservação dos vínculos familiares, promoção da reintegração familiar, integração em família substituta, (caso não seja possível na família de origem) e atendimento personalizado em pequenos grupos. Da mesma forma, não se deve fazer o desmembramento de grupos de irmãos, nesses casos deve-se evitar sempre que possível, a transferência para outras entidades de



crianças e adolescentes abrigados. Bem como, a participação na vida da comunidade local, preparação gradativa para o desligamento e participação de pessoas da comunidade no processo educativo (BRASIL, 1990 p. 49). A função das instituições de acolhimento - abrigos está em garantir a proteção, oferecer moradia e alimentação, assim como a higienização e demais cuidados aos indivíduos (CONANDA, 2006).

Tais instituições são classificadas como entidades de atendimento pelo ECA e são responsáveis pela sua própria manutenção, planejamento e execução de programas de proteção e socioeducativos destinados a crianças e adolescentes, sendo elas fiscalizadas pelo Judiciário, Ministério Público e Conselhos Tutelares. A permanência na instituição de acolhimento não pode ser superior a dois anos, exceto em casos de necessidade ou de interesse para a criança e/ou adolescente. Diante disso, crianças e adolescentes que estiverem inseridos em programa de acolhimento institucional terão sua situação reavaliada, de modo que a medida a ser tomada de forma prioritária é reintegração familiar ou a colocação em família substituta (BRASIL, 1990, art. 90, p. 18 e 20).

O abrigo municipal encontra-se dentro dessa perspectiva, sendo um local de moradia provisória e que oferece proteção para meninas e meninos que vivem lá. Caracteriza-se por oferecer aos adolescentes participação da vida comunitária através de recursos escolares, profissionais e de lazer. Destacamos que o abrigo municipal é dividido em dois locais, situados em endereços diferentes. Tais locais são identificados como equipamento 1 e equipamento 2, ou seja, existe uma casa onde as meninas residem e outra onde os meninos residem, não tendo eles uma convivência diária.

O espaço físico de cada local é constituído por uma sala de televisão, uma cozinha, quartos com camas em formato de beliches com espaço para dois ou quatro adolescentes em cada quarto, três banheiros, refeitórios, sala de livros, dispensa onde os alimentos secos são guardados, sala para monitores, sala para equipe técnica, sala para o coordenador e um espaço na entrada para as vigias. Cada equipamento/local conta com um profissional de cada área em sua equipe técnica, sendo eles um coordenador (a), uma psicóloga, uma assistente social, exceto o (a) técnico (a) de enfermagem e a nutricionista que atende os dois locais.

Quanto aos monitores/cuidadores, cada equipamento/local conta com seus respectivos monitores/cuidadores, estando eles sempre em duplas em cada turno. Estes locais contam também com vigias, onde atuam dois em cada equipamento com horários alternados. Os demais funcionários atuantes no abrigo são os auxiliares de serviços gerais e as cozinheiras, onde cada equipamento conta com a sua funcionária durante o dia.

Um fator existente no abrigo e que nos chamou atenção é a provisoriedade e transitoriedade. Constatamos que algumas crianças e adolescentes permanecem pouco tempo, já outros acabam acolhidos por um longo período. No entanto observamos que tais circunstâncias estão ligadas diretamente à história singular de cada um desses sujeitos, e igualmente ao projeto de vida construída com e por cada um desses meninos e meninas abrigados. Considerando que boa parte dessas crianças e adolescentes acabam tendo uma permanência continuada, vindo a ficar por anos no abrigo, entendemos que este local deverá ter condições e cuidar desses adolescentes o tempo que for necessário.



## 5 DESLIGAMENTO INSTITUCIONAL E PERSPECTIVA DE FUTURO

Neste tópico descreveremos um pouco sobre a realização de uma pesquisa concomitante ao estágio. Trabalho este relacionado à disciplina de Pesquisa II, do Curso de Psicologia, realizada no abrigo municipal tendo por tema o desligamento institucional e perspectivas de futuro com os jovens de idade entre 16 e 18 anos. Tal trabalho auxiliou no desenvolvimento da Análise Comunitária.

Rizzini (2001) diz que mesmo não atendendo os padrões exigidos pela sociedade, o lugar mais importante para o desenvolvimento dos sujeitos é a família. Contudo, sabe-se que nesse mesmo espaço favorável ao bom desenvolvimento dos laços afetivo, a violência, a negligência e abusos podem se instalar. Nesse sentido e por acreditar que no abrigo poderão receber os cuidados que a família não tem condições de oferecer, é que crianças e adolescentes são encaminhados para esses locais.

A partir dos relatos dos jovens entendemos que a maioria deles têm conhecimentos dos motivos pelos quais foram retirados de suas famílias, destacamos que esse entendimento se deu tanto pela Análise Comunitária, como também pelo trabalho de pesquisa realizada. Observou-se que os motivos relatados por alguns desses sujeitos estão ligados a vulnerabilidade, o abuso sexual e à negligência, fatores preponderantes quando falamos em abrigamento de crianças e adolescentes. Motivos que correspondem a um dos reais e mais frequentes motivos que levam crianças e adolescentes a serem abrigados ou destituídos de sua família.

Mas cabe destacar que algumas dessas crianças e adolescentes não contam ou dizem não saber por que estão lá, ou até mesmo não sabem o porquê. Entretanto esse fato chama atenção, pois pode estar ligado uma vergonha ou talvez um medo de falar sobre si, considerando que esse não falar, evitaria neles o sofrimento de lembrar.

Observamos que apesar desses jovens viveram boa parte de suas vidas em um abrigo, sendo ele sua única e principal referência de lar, percebemos que alguns deles, mesmo não tendo a proteção e a segurança necessária dentro de suas famílias, apresentam uma resiliência favorável para lidar com os conflitos advindos da sua organização familiar. Com isso demonstram ser ressignificadores de sua própria história, conseguindo, assim, assumir a existência de suas vidas.

Quanto a viver em um abrigo os jovens dizem ser "normal" (sic) ou que estão "acostumados" (sic) a morar no Abrigo. Mas o que seria normal numa situação como essa? Estariam eles denunciando que isso é comum e não há importância que a única coisa a ser feita é se acostumar com essa situação? Ao dizer ser normal, querem externalizar que esta situação em que se encontram é a que cabe para eles. Conforme Faria *et al.* (2008) e Gomes (2005) as percepções negativas formadas pelos adolescentes ao entrarem no abrigo marcadas por sensações de confusão, tristeza e medo, vão mudando progressivamente à medida que a adaptação das crianças e adolescentes vão se realizando. Desta forma, a instituição/abrigo que o acolheu se torna um ambiente familiar e afetivo necessário para o seu desenvolvimento, físico, mental, espiritual e social.



Ao ouvi-los podemos perceber a importância que têm o estabelecimento de confiança, entre equipe técnica, monitores e adolescentes, bem como, a necessidade que esses jovens têm de serem compreendidos, aceitos e não julgados. E isso é visto na fala de um deles “uma boa equipe técnica, tem que estar presente na vida dos adolescentes” (Sic), destacamos que esse jovem vive no abrigo mais de seis (6) anos. Já outro jovem que viveu no abrigo menos de um ano, agradece “queria dizer muito obrigada por tudo” (Sic). Vinculando suas falas é possível perceber que a afetividade e o cuidado são as linhas de segurança dos jovens dentro do abrigo.

Caso não ocorra, o adolescente poderá reviver o sofrimento do abandono, como podemos verificar na fala de um dos adolescentes quando lhe foi perguntado sobre seu sentimento diante do desligamento: “desconfortável, pois mesmo eu querendo sair, tem o pessoal da equipe técnica que não me ajuda a poder aceitar o desligamento de forma adequada e normal. Me sinto nervosa e penso que se fosse ter sido falado de forma certa e com palavras adequadas, eu estaria mais confortável e confiante em mim mesmo” (sic).

Quanto às perspectivas de futuro as falas dos adolescentes aparecem cheias de idealizações, mas com pouco pensamento sobre como concretiza-las. Descrevem a necessidade de ter um trabalho, até percebem que haverá dificuldades, apontam para o positivo, mas ao questionar sobre como fará para conseguir isso, a resposta vem com um “não sei” (sic). Outros demonstram certa dependência em relação à instituição. Considerando a fala trazida pelos jovens entrevistados, nos propomos a fazer uma breve reflexão sobre a preparação desses sujeitos para o futuro fora do abrigo. Sabemos que a forma como essa preparação se dará cabe à equipe técnica do abrigo, bem como a todos os envolvidos nesse processo, orientá-los e prepará-los para o futuro fora da instituição, o que exige um cuidado, tempo e um trabalho interdisciplinar.

Percebe-se a necessidade desse cuidado e desse trabalho interdisciplinar na fala de uma das adolescentes entrevistadas: “penso que se for falado de forma correta, terá um início de um preparatório excelente, pois, quando a verdade na fala desde o início, tudo vai melhor até o final do trajeto que está sendo feito. O desligamento é algo bom. O mais importante em tudo isso é que o preparo tem que ser feito de forma adequada e um bom tempo antes de estar perto do desligamento acontecer” (sic).

Pensando nas conjecturas exigidas pelo ECA, as instituições devem adotar uma medida de preparação gradativa de desligamento institucional para os adolescentes, sendo eles: o fortalecimento e desenvolvimento de autonomia, qualificação profissional que possibilite esses jovens a inserção no mercado de trabalho. Sendo primordial o planejamento e a organização de rotinas que geram um plano de vida, a preparação para esse momento cabe à equipe técnica (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE RORAIMA, 2009, p. 16).

No discurso dos adolescentes é perceptível a complexidade desse momento para eles, pois dentro do abrigo esses jovens constroem relações afetivas e sociais tanto com os profissionais como com os demais abrigados. Ao encontrarem dificuldades em sua vida é no abrigo que encontram apoio. Em suas falas aparece também a necessidade de uma preparação gradual e com palavras certas para que



assim possam se preparar tanto emocionalmente, financeiramente, fortalecendo a autonomia e a confiança em si mesmo.

Silva (2010, p.57) destaca que a passagem para a vida adulta traz insegurança e medo. Se o devido preparo para o desligamento não ocorrer os jovens podem se colocar em situações de risco pessoal. Segundo a autora “[...] o desligamento não deve ser visto apenas como a saída do abrigo, mas ligado a um processo de desenvolvimento da autonomia que prepare o adolescente para viver em sociedade [...]”. Esse processo também implica na independência em relação ao abrigo.

Oliveira *et al.* (2007), falam que o processo de desligamento é tão ou mais complexo que o ingresso da criança e do adolescente na instituição. A complexidade encontra-se na circunstância em que o adolescente, ao completar 18 anos, tem que ser desligado. Mesmo não tendo nível de escolaridade suficiente para conseguir arrumar emprego e se manter fora do abrigo, precisam deixar o abrigo com a maioridade, destaque que alguns adolescentes não têm para onde ir.

Ao constatarmos a existência de uma identificação, inclusive de um forte vínculo desses adolescentes com profissionais, bem como com o local, compreendemos que caso não haja uma preparação adequada do desligamento desses adolescentes eles poderão encontrar dificuldades em dar seguimento em sua vida fora do abrigo. Diante disso, seu desenvolvimento pessoal, social e comunitário será prejudicado assim como sua autonomia de escolhas e decisões.

O processo de desligamento poderá vir acompanhado por insegurança e desespero para lidar com o novo, e com a vida adulta. Para adolescentes institucionalizados, a passagem para a vida adulta é fortemente grifada por questões cronológicas pois, ao atingirem a maioridade, tornam-se privados de apoio e proteção. Enquanto menores, tinham seus direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, passando para uma situação de desamparo legal, afetivo e social, sendo compreensível entender sentimentos como medo, abandono que voltam a emergir (SILVA, 2010, p. 55).

Durante a realização deste trabalho observamos que uma das ferramentas essenciais de preparação para o desligamento institucional é o estímulo dos adolescentes na participação na vida da comunidade local, durante todo o período de abrigamento. Pois isso possibilitará a eles uma inserção comunitária forte e saudável, com vínculos e relações fortalecidas. Entendemos também que a necessidade da participação desses jovens nos assuntos que dizem respeito a sua institucionalização, para que assim eles se coloquem como protagonistas de suas vidas.

## 6 FENOMENOLOGIA DAS VIVÊNCIAS

Husserl (2006) diz que consciência e objeto não são entidades separadas, sua relação é definida a partir de caráter intencional da consciência. Para o autor a consciência é sempre a consciência e o objeto é sempre um objeto para consciência. Não tendo essa relação entre os dois não haverá consciência, como também não haverá objeto e por esse motivo que a consciência é a única fonte do conheci-



mento. Dessa forma nós não temos acesso direto aos objetos e às coisas do mundo, só teremos acesso a eles sob a forma de fenômeno que se apresentam à consciência dotadas de sentido. Desse modo, a consciência deixa de ser vista como uma caixa que contém as coisas e passa a ser percebida como consciência dirigida ao mundo.

Martins *et al.* (2006) relatam que o filósofo alemão Husserl trabalhava sua fenomenologia como método de investigação tendo como propósito de apreender os fenômenos, desse modo poderia investigar como as coisas do mundo se apresentariam no sentido de captação da consciência de sua essência (MARTINS *et al.*, p. 18, 2006).

Como já mencionado anteriormente, o interesse desta análise comunitária é compreender o que os adolescentes pensam e como eles se sentem diante do processo de desligamento institucional, sendo que tal investigação se deu a partir da participação na vivência de jovens que moram nessa instituição/abrigo. Portanto, é de extrema importância buscar um aprofundamento acerca desse conceito. Desse modo, como considerado neste trabalho, os adolescentes foram convidados a construir trabalhos que intencionavam promover reflexões sobre o processo de desligamento pela maioria, promovendo neles um pensar mais reflexivo sobre perspectivas para o futuro após sua saída do abrigo.

Lersch (1971) afirma que as vivências se dão de modo processual e estão sempre em movimento, sua importância reside na constituição da subjetividade do indivíduo, na relação consigo mesma, com o outro e com o mundo. Trata-se de um elemento fundamental do ser humano na sua estruturação de mundo. Assim sendo, para que a vivência se realize é fundamental que a comunicação do ser vivo com seu ambiente esteja acompanhada do "dar-se conta" (LERSCH, 1971, p. 12). Esse autor relata que para a pessoa vivenciar alguma coisa antes precisa estabelecer uma comunicação ou uma conexão com seu mundo circundante. Portanto a vivência é um processo produtor do desenvolvimento e da conservação do sujeito em relação com seu mundo e com seu ambiente.

Cabe destacar que foi a partir do conceito de "dar-se conta" de Lersch (1971) que uma das adolescentes conseguiu elaborar o processo de desligamento, fortalecendo sua autoconfiança e ressignificando sua história. Essa adolescente estava em processo de desligamento, mas se encontrava perdida e temerosa quanto a esse momento. Por vezes relatava que se sentia incapaz de conseguir viver sozinha, pois estava no abrigo há muito tempo e ninguém a havia preparado para esse momento. O medo de não dar conta, de ficar sozinha a assombrava e, desse modo, postergava sua saída e culpava terceiros por suas angústias.

Essa jovem não conseguia se reconhecer como sujeito ativo dentro dessa comunidade, não conseguia se dar conta que ela precisava comunicar-se e estabelecer uma conexão com a equipe do abrigo. Diante disso, ela acaba se isolando da equipe e igualmente das outras jovens, não conseguindo passar a eles o que realmente sentia em relação ao seu desligamento. Assim sendo, aos poucos fomos trabalhando sua autoconfiança, o fortalecimento dos vínculos fragilizados dentro da instituição e sua autonomia. Dessa forma, a adolescente conseguiu dar-se conta que ela era protagonista de suas escolhas, assumindo sua vida e conseguindo pensar e elaborar novos projetos de vida fora do abrigo.



Acreditamos que o propósito de contribuir com um movimento para a superação das fragilidades dos indivíduos perante a sua realidade foi atingido. Descrevemos este trabalho como algo muito sensível, mas bastante intenso pois conseguimos estabelecer vínculos saudáveis com os adolescentes. Na vivência com esses jovens voltamos a sentir que nos caminhos da superação precisa-se de tempo e de muita sabedoria para continuar a fazer a diferença, sem esquecer que somos autores de nossa própria história, e quando as cortinas da vida se abrem está em nós mesmos decidir o que queremos contar ao público que nos assiste.

## 7 REFLEXÕES EMERGIDAS NA COMUNIDADE

Levando em conta todas as responsabilidades legais que envolvem uma instituição de acolhimento, destacamos que o abrigo municipal fornece proteção, oportunidade de convivência comunitária e convivência escolar. O local desenvolve o trabalho de acompanhamento em sua saúde e também desenvolve o fortalecimento de vínculos familiares e sociais. Nota-se um envolvimento da equipe técnica, mas percebe-se que o que prejudica o desenvolvimento do trabalho desses profissionais nesse local é a rotatividade da equipe, ou seja, os trabalhos realizados com os jovens acabam se perdendo. A toda troca de equipe um novo trabalho se inicia, a partir do que a nova equipe acredita ser melhor para a instituição.

Esses jovens e suas famílias precisam ser acolhidos e apoiados a todo momento de forma continuada. Mas apoiá-los e apoiar suas famílias vai muito além do que relatar a situação desses jovens semestralmente ao juiz, eles necessitam de um acompanhamento constante sem interrupção pela troca e ou adequação de equipe. Outra questão que nos questionávamos a todo momento era sobre a demanda que era recebida nos abrigos. Portanto, o tempo de permanência na instituição pode ser um ponto a ser problematizado. Os adolescentes que possuem uma família podem estar tendo um suporte maior com sua família. Outro aspecto poderia ser um maior suporte terapêutico. Pensando que esses jovens foram tirados dos seus lares, de suas famílias por esse lugar representar risco a eles, como poderemos fazer a reintegração? Após a maioria, eles podem retornar a esse lugar? E os que não têm família e nem estudos para conseguir emprego para onde vão? Como integrar a proteção dada no abrigo e os caminhos de continuidade na vida adulta? Como já mencionamos anteriormente, a rotatividade dos funcionários dentro da instituição dificulta a solidificação das relações de confiança e permanência necessárias ao fortalecimento dos vínculos. Quando tiravam pessoas com as quais os jovens criaram vínculos afetivos acabam por vezes provocando nos adolescentes as mesmas sensações sentidas quando foram afastados de suas famílias.

No percurso do estágio entendemos que escutar e acolher histórias contadas por esses jovens é uma tarefa desafiadora, mas de extrema necessidade. Ter empatia, respeito à individualidade e subjetivação desses meninos e meninas é essencial. De modo sucinto, mas perceptível, podemos notar que algumas práticas assistencialistas ainda se fazem presentes na nessa instituição e são fortalecedoras dos sentimentos de exclusão e abandono desses adolescentes.



Sendo assim, e considerando as condições de afastamento familiar em que esses jovens se encontram, acredito que o trabalho a ser desenvolvido pela equipe técnica e monitores dentro do abrigo deve, sim, estar pautado no fortalecimento dos vínculos familiares, sociais e comunitário. Mas deve-se e tem que ocorrer de modo contínuo e não interrompido por trocas de equipes e demais funcionários. Destacamos, também, a extrema importância de haver capacitações teóricas para os monitores e demais funcionários, por que será assim que eles terão condição de atender e entender as necessidades desses jovens, e conseguirão, com mais facilidades, ajudá-los em suas demandas.

A falta de referencial sobre as demandas apresentadas pelos adolescentes, a falta de conhecimento teórico do que passaram e por que agem assim, causa nos profissionais um cansaço, um estresse que os consome e por isso eles acabam se institucionalizando e agindo de maneira automática com os adolescentes. Tais aspectos mencionados fragilizam a equipe técnica e a efetividade de uma comunicação integradora para a potencialização de redes de apoio afetivos.

Refletindo sobre todos os apontamentos, concluímos que a necessidade de trabalhar com a equipe técnica, monitores e funcionários é quase maior do que em relação aos adolescentes. Sendo necessário fortalecê-los e capacitá-los, pois, é através da simbolização de um meio organizado, fortalecido, de ética e empático que poderá emergir nos adolescentes uma autovalorização do ser.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprofundamento nos conceitos da psicologia comunitária possibilitou entender a necessidade de se ter um olhar mais amplo sobre a realidade vivida e sentida pelos adolescentes do abrigo. A partir disso, conseguiu-se construir práticas que possibilitaram obter um conhecimento mínimo sobre a realidade que ali se apresentava. Inicialmente surgiram dificuldades de vinculação com alguns adolescentes, mas com o passar do tempo e com o acontecimento de algumas vivências, essas barreiras foram sendo superadas.

Góis (2008) diz que cabe ao psicólogo realizar movimentos contínuos de entrada e saída da comunidade, possibilitando assim um olhar empático dos moradores. Desse modo, buscamos sempre abordar os temas que se apresentavam difíceis, através dos conhecimentos que a psicologia comunitária nos oportunizava. O autor destaca que é necessária uma inserção observacional, analítica e vivencial com profundidade e compromisso comunitário, pois será assim junto com os moradores que conseguiremos definir caminhos de pesquisa e de transformação social. A análise nos permite um distanciamento crítico da realidade e de nós mesmos. A vivência nos faz entrar sensível e emocionalmente no lugar e nos identificar com ele, levando-nos a sentir a realidade social profunda que está acontecendo na vida de cada morador (GÓIS, 2008, p. 152)

Portanto, participar significa dividir as responsabilidades na construção coletiva de fortalecimento da sociedade, construindo, assim, caminhos que nos levam a ver uma nova realidade social. Trabalhar com adolescentes em um local com alto grau



de vulnerabilidade é eminentemente significativo, enriquecedor e de extrema importância. Os desafios encontrados nesse percurso foram carregados de aprendizado. As vivências foram ricas de conhecimento e saber, sobretudo complexas, mas problematizá-las nos fizeram reconhecer a necessidade de se repensar constantemente sobre o trabalho do psicólogo em locais como instituições de acolhimento.

Com as vivências tivemos a compreensão que o desligamento do abrigo para os adolescentes têm um significado de ambiguidade, ao mesmo tempo que alguns jovens apresentam um desejo de liberdade com perspectivas de futuro, outros parecem perdidos em algumas ilusões sobre a vida fora da instituição. Em alguns momentos demonstravam medo de perder os cuidados que o abrigo lhes oferece. O discurso dos jovens ocorria entre suas insatisfações de estar naquele local e sua gratidão pelo seu espaço dentro da casa.

Acreditamos que a ferramenta essencial para a preparação do desligamento é o estímulo dos adolescentes na participação na vida da comunidade no geral, durante todo o período de abrigamento e não só próximo ao seu desligamento. Possibilitar a eles visitas em empresas para que eles possam conhecer o mercado de trabalho, faculdades para que eles conheçam um pouco do espaço universitário e visitas a outros povos, como as aldeias indígenas e outros. Acreditamos que possibilitar a esses jovens, participar e conhecer novos modos de vida, incentivando-os e valorizando-os enquanto sujeitos, possibilitará a eles uma inserção comunitária forte e saudável, com vínculos e relações fortalecidas quando o momento de deixar o abrigo chegar.

Enfatizando que o objetivo inicial deste trabalho era compreender como se dá o processo de inserção familiar e comunitária, bem como, tomar conhecimento dos sentimentos e emoções que envolvem os adolescentes no momento do desligamento institucional pela maioria. Objetivávamos desenvolver uma análise comunitária que contribuísse para um olhar mais cuidadoso frente à inserção desses jovens junto à sua família, comunidade e sociedade. Contudo, por diversas vezes nos vimos presas por burocracias do serviço público, algo que deveria ser repesando por todos os envolvidos no processo de abrigamento de crianças e adolescentes.

Ao longo do trabalho, fomos percebendo o quanto o Abrigo é uma instituição que vem se organizando e mantendo uma abertura frente aos diálogos, ao mesmo tempo, é um espelho de muitos recuos, dado a complexidade de todo o contexto explicitado ao longo do artigo. Finalizamos citando Carl Gustav Jung quando ele diz: “[...] conheça todas as teorias domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana [...]”. Esta frase sintetiza os nossos aprendizados com os adolescentes e com a instituição numa atitude respeitosa a todos os profissionais que caminham juntos na ressignificação dos jovens em seus modos de existir.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA; Conselho Nacional de Assistência Social – CNAAS (2006). **Plano**



**Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito das Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/Plano\\_Defesa\\_CriancasAdolescentes%20.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf). Acesso em: 10 de maio de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 10 de maio de 2019.

BELINATI, Marcelo. Projeto de Lei nº 4.099, acrescentado ao parágrafo único no art. 15 da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Objetivando auxiliar a inserção de jovens egressos de abrigos, orfanatos e estabelecimentos congêneres que completam 18 anos e não tem para onde ir.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/sileg/integras/1431235.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

GARCIA, Ferreira Mariana. **A Constituição histórica dos Direitos da Criança e do Adolescente: do abrigo ao acolhimento institucional.** Trabalho de conclusão de Curso. Florianópolis, 07 de dezembro 2009. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial283137.pdf>. Acesso em: 10. maio. 2019.

GÓIS, Cesar Wagner Lima. **Psicologia comunitária: atividade e consciência.** São Paulo: IPFEP, 2005.

GÓIS, Cesar Wagner de Lima. Psicologia comunitária no Ceará. **Universitas Ciências da Saúde**, vol. 01 n. 02, p. 277-297, 2008. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/viewFile/511/332>. Acesso em: 10 maio. 2019.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Psicologia clínico-comunitária.** Fortaleza: Banco do Nordeste, 2012.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima (1951). **Saúde comunitária: pensar e fazer.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura.** Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

HOLLIS, James. **Mitologias: encarnações do mundo invisível/James Hollis.** Tradução Gustavo Gerheem. São Paulo: Paulus, 2005. (Coleção Amor e Psique).



JUNG, Carl Gustav. **Cartas I**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LERSCH, Philip. **Estrutura da personalidade**. Barcelona: Scientia, 1971.

MARTINS, Joel.; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE RONDÔNIA. **Orientações sobre acolhimento institucional**. Rondônia: Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude e Educação, 2009. Disponível em: [http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2013/07/15/13\\_24\\_37\\_815\\_Orienta%C3%A7%C3%B5es\\_sobre\\_Acolhimento\\_Institucional.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2013/07/15/13_24_37_815_Orienta%C3%A7%C3%B5es_sobre_Acolhimento_Institucional.pdf). Acesso em: 25 maio. 2019.

OLIVEIRA, Ana, Paula, Granzotto de; SAPIRO, Clary. Milnitsky. Políticas públicas para adolescentes em vulnerabilidade social: abrigo e provisoriedade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 27 (4), 624–631, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a05.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2019.

REIS, Alice Casanova dos. Biodança: a dança da vida. **Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, v. 11, p. 70-93, 2009.

ROGERS, Carl Ransom. **Grupos de encontro**. Trad. Joaquim L. Proença. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

RIZZINI, Irene (2001). Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: SOUSA, S. M. G.; I. RIZZINI (org.). **Desenhos de família: criando os filhos, a família goianense e os elos parentais**. Goiânia: Cãnone, 2001. p. 23-44.

SCARPATO, Artur Thiago. **Uma introdução à psicoterapia**. São Paulo: Psicologia Clínica e Psicoterapia, 2010. Disponível em: <http://psicoterapia.psc.br/mais/psicoterapia/introducao-psicoterapia/>. Acesso em: 10 maio. 2019.

SILVA, Martha Emanuela Soares da. **Acolhimento institucional: maioria e o Desligamento**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17469/1/MarthaESS DISSERT.pdf> Acesso em: 20 agosto de 2019.

SILVEIRA, Darlene de Moraes. **O Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente**. Florianópolis: cultura política e democracia. Dissertação de Mestrado em Serviço Social – PUC, São Paulo, 2004.

SANTOS, Delânio Horácio dos. **Violência doméstica /intrafamiliar contra crianças e adolescentes e a afirmação de direitos: a notificação compulsória no Hospital de Clínicas em Pernambuco**. Dissertação de Pós-Graduação em Serviço Social – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11445/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_DEL%C3%82NIO%20HOR%C3%81CIO%20DOS%20SANTOS.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11445/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_DEL%C3%82NIO%20HOR%C3%81CIO%20DOS%20SANTOS.pdf): Acesso em: 10 maio 2019.



TORO, Rolando. **Biodanza**. São Paulo: Olavo Brás, 2002.

UNISC. Ênfases do Curso de Graduação/Bacharelado Psicologia. Disponível em: <https://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos/graduacao/bacharelado/psicologia/enfases-do-curso>. Acesso em: 10. maio 2019.



# PROJETO “PRODUZINDO CONHECIMENTO”: A ARTICULAÇÃO ENTRE AÇÕES EM SAÚDE E ESPAÇOS EDUCATIVOS EM UM SERVIÇO ESPECIALIZADO EM IST/AIDS

Thais Soares Marques<sup>1</sup>  
Maria Cristina da Rosa Afonso<sup>2</sup>  
Grasiela Nair da Silva Trindade<sup>3</sup>  
Suelen Ferreira Moraes<sup>4</sup>  
Moises Romanini<sup>5</sup>

## RESUMO

A partir do momento que um indivíduo é diagnosticado soropositivo, sua vida muda, o medo, a desesperança e a baixa autoestima surgem. Os sonhos, muitas vezes, acabam sendo redimensionados e a sensação de perda e confusão emergem. O propósito deste trabalho é refletir sobre a importância do desenvolvimento de um projeto em um Serviço Especializado em IST/AIDS do município de Santa Cruz do Sul, cujo nome é “Produzindo Conhecimento”. O objetivo é preparar usuários do serviço, capacitando-os para a realização de concursos públicos, provável retorno e conclusão da escolaridade e possíveis vagas de emprego. A coleta de dados foi realizada através da participação nos encontros. Baseando-se nessas participações foi possível perceber que todos os envolvidos estão empenhados para um resultado positivo e confiante, o que estimula para a produção da autoconfiança e coragem para enfrentar futuramente provas de concursos públicos e/ou o retorno para a finalização da escolaridade, bem como a estimulação a outras pessoas que vivem a mesma situação. Desse modo, foi possível concluir que a educação fará a diferença na vida de qualquer pessoa e em qualquer ambiente, principalmente quando o indivíduo está passando por algum problema ou situação que afete sua saúde física ou mental. Por isso, consideramos que as ações pedagógicas desenvolvidas nesse serviço conduzem a processos de empoderamento e conscientização, o que, por sua vez, melhora significativamente as questões de saúde mental dos usuários do serviço. Por isso, a construção de um espaço educativo constituiu-se, também, como uma ação em saúde.

**Palavras-chaves:** HIV/Aids. Educação. Saúde. Serviço Especializado.

1 Acadêmica do Curso de Psicologia da UNISC. E-mail: [thaissoares96@hotmail.com](mailto:thaissoares96@hotmail.com)

2 Assistente Social do CEMAS. Coordenadora do Projeto “Produzindo Conhecimento”. E-mail: [cristinadaroosaafonso@gmail.com](mailto:cristinadaroosaafonso@gmail.com)

3 Acadêmica de Serviço Social da UNISC. E-mail: [gtrindade@mx2.unisc.br](mailto:gtrindade@mx2.unisc.br)

4 Acadêmica de Serviço Social da UNISC. E-mail: [moraes3@mx2.unisc.br](mailto:moraes3@mx2.unisc.br)

5 Professor do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Doutor em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS. E-mail: [moisesromanini@yahoo.com.br](mailto:moisesromanini@yahoo.com.br)



## 1 INTRODUÇÃO

A partir do momento que um indivíduo é diagnosticado soropositivo, sua vida muda, o medo, a desesperança e a baixa autoestima surgem. Os sonhos, muitas vezes, acabam sendo redimensionados e a sensação de perda e confusão emergem, pois, para o paciente, a partir do diagnóstico sua vida passará por mudanças significativas.

Essas mudanças nem sempre são fáceis, pois envolvem algumas questões que podem ser difíceis de aceitar, a vergonha e o receio de falar sobre o assunto e o sentimento de incapacidade, em geral, tornam-se presentes na vida da pessoa. Outra questão que podemos refletir, é a dificuldade desses pacientes de entrar para o mercado de trabalho, relatado por alguns deles, muitos pela baixa escolaridade e outros pela dificuldade do número de vagas disponibilizadas no comércio e empresas.

Pensando nisso, um Serviço Especializado em IST/AIDS do município de Santa Cruz do Sul elaborou um projeto cujo nome é "Produzindo Conhecimento", que visa ampliar ou oportunizar espaços de construção de conhecimentos para pessoas soropositivos vinculadas ao serviço. O projeto foi criado pela queixa de alguns pacientes referente à falta de vagas de emprego e falta de possibilidades, muitas vezes originado pela pouca escolaridade. Pensando nisso, o projeto consistiu basicamente na elaboração e oferta de aulas de matemática, português, legislação, informática e conhecimentos gerais. O objetivo é preparar e capacitar os interessados para a realização de concursos públicos, provável retorno e conclusão da escolaridade e possíveis vagas de emprego, pensando no modo que devem se portar na hora da entrevista.

Trata-se de um projeto de serviço público e especializado, vinculado à Secretaria Municipal da Saúde de Santa Cruz do Sul. Tem como objetivos promover a prevenção, diagnóstico e assistência com qualidade de vida à população geral, através de atividades relacionadas às Infecções Transmissíveis, desenvolvidas por equipe interdisciplinar. Além de atender ISTs em geral, como Sífilis, Hepatite B/C e HIV/AIDS, o mesmo serve como serviço especializado para pessoas vivendo com HIV (PVHIV), dando suporte ao atendimento, desde médico, psicológico, assistencial, odontológico, coletas para exames e medicação.

Desde o início de 2019, a Secretaria de Saúde do município de Santa Cruz do Sul vem implantando a Linha de Cuidados, que tem por propósito ampliar os atendimentos aos pacientes HIV/AIDS em suas cidades. Atualmente o serviço atende os municípios que abrangem a 13ª Coordenadoria Regional de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, totalizando doze municípios, a ideia é diminuir a demanda de atendimentos do serviço. A equipe é composta por duas recepcionistas, sendo uma CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola), uma assistente social, duas estagiárias de assistente social, uma psicóloga, uma estagiária de psicologia, uma farmacêutica, duas enfermeiras, três técnicas de enfermagem, dois dentistas, uma auxiliar de odontologia, uma médica ginecologista, um médico clínico geral, uma médica infectologista, estagiários e residentes de medicina (acompanham o serviço durante o semestre), uma auxiliar de serviços gerais e um motorista.

O presente trabalho pretende desenvolver o projeto com o objetivo de refletir



Thais Soares Marques, Maria Cristina da Rosa Afonso, Grasiela Nair da Silva Trindade,  
Suelen Ferreira Moraes, Moises Romanini

sobre os efeitos do mesmo, como o estímulo da autoconfiança, a visibilização de questões existentes relacionadas ao mercado de trabalho e o diagnóstico de HIV/AIDS, assim como a articulação e inserção da educação dentro dos serviços de saúde. Ao refletir sobre a relação entre saúde e educação, parece-nos claro que educação e saúde vinculados ao aprendizado é ainda algo distante nos serviços especializados e atenção básica, que acabam priorizando as oficinas terapêuticas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Educação como Promoção de Saúde

Quando pensamos nos serviços de saúde, em seguida nos vem a ideia de estabelecimentos destinados a promover a saúde, deixando de lado a ideia de um espaço que possa promover educação, no sentido do saber. Sabemos que as ESFs- Estratégia Saúde da Família e as UBS- Unidade Básica de Saúde, trabalham com a promoção de saúde baseados na prevenção, com o objetivo de levar informações para a população em geral sobre determinados assuntos voltados a certas doenças.

Em um país como o Brasil, os casos de desigualdades socioeconômicas aumentam cada vez mais. Pensando nisso, em 2003 foi criada a Política Nacional de Humanização do SUS (PNH), que busca pôr em prática os princípios do SUS, estimulando a comunicação entre todos, principalmente gestores, trabalhadores e usuários, construindo, assim, um processo coletivo baseado na humanização (BRASIL, 2008).

Uma das diretrizes da PNH é a clínica ampliada, que busca não desvalorizar nenhuma abordagem disciplinar, buscando compor várias abordagens para possibilitar um manejo efetivo no trabalho em saúde. Um dos objetivos da clínica ampliada é a busca da compreensão do processo saúde-doença, em sua totalidade, construindo sínteses singulares, tencionando os limites de cada matriz disciplinar. O segundo objetivo é a construção compartilhada dos diagnósticos e terapêuticas, reconhecendo a necessidade de compartilhar diagnósticos e soluções. O terceiro objetivo seria a ampliação do “objeto de trabalho”, ou seja, o profissional ampliar o seu objetivo de trabalho para a pessoa ou grupo de pessoas, poder pensar como um todo em interação com seu meio. O quarto objetivo é a transformação dos “meios” ou instrumentos de trabalho, sendo necessários arranjos e dispositivos de gestão que privilegiam uma comunicação transversal nas equipes. O quinto e último objetivo seria o suporte para os profissionais de saúde, que busca dar estrutura aos profissionais que lidam com assuntos que possam trazer sofrimento (BRASIL, 2009).

A política norteadora da PNH está baseada na autonomia e no protagonismo dos sujeitos. Para se alcançar essa autonomia é necessária a participação e adesão desse sujeito, entretanto, quanto mais longo o tratamento, maior a dificuldade de adesão. Por esse motivo, os profissionais envolvidos necessitam de algumas práticas positivas, como a escuta, o vínculo e o afeto. Corroborando com isso, é possível observar que o serviço especializado no qual desenvolvemos esse projeto atua com



os valores da PNH e da clínica ampliada, pois estimulam os pacientes de maneira humanizada ao tratamento.

Baseado nesses valores se construiu o Projeto “Produzindo Conhecimento”, que utiliza o espaço reservado à saúde para estimular a educação, tendo por foco construção da autoconfiança e da segurança em si. Segundo Carneiro e colaboradores (2012), a saúde tem um caráter multidimensional, com ênfase direcionada para as práticas de promoção da saúde. Candeias (1997) explica que existem diferenças entre educação em saúde e promoção da saúde.

Entende-se por educação em saúde, segundo Candeias (1997), quaisquer combinações de experiências que contribuam à saúde, ou seja, é uma abordagem com o objetivo de proporcionar uma mudança de hábitos, atitudes e comportamentos pautados na saúde e nas ações de educação em saúde; há um vínculo entre concepções de realidade a partir de cada profissional, trabalho em equipe e serviços que buscam uma transformação. Pensando na educação em saúde como área de conhecimento, é exigida uma visão tanto da educação como da saúde, incluindo disciplinas como psicologia, sociologia, filosofia e antropologia (MACHADO *et al.*, 2006).

Já a promoção da saúde seria uma combinação de apoios educacionais e ambientais que visam determinar a saúde, ou seja, é uma forma de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da qualidade de vida e saúde. Para Machado e colaboradores (2006), a promoção de saúde agrega valores como solidariedade, equidade, democracia, cidadania, desenvolvimento entre outros. Essa promoção vincula parcerias de estratégias que podem envolver o Estado, a comunidade, família e indivíduo, não restringindo a responsabilidade apenas ao setor saúde, o que culmina em melhoria das condições de vida da população e serviços. Machado e colaboradores (2006) também trazem os princípios básicos do SUS, sendo eles o acesso universal e igualitário a ações e serviços, bem como a importância das diretrizes previstas no artigo 198 da Constituição Federal, que reforça esses princípios básicos.

## 2.2 Trabalho, Subjetividade e Saúde a partir do diagnóstico de HIV/AIDS

Desde o momento em que pensamos no diagnóstico de HIV/AIDS, a sensação de discriminação, preconceito e estigma vem junto, possivelmente pelo forte “tabu” criado pela sociedade, que associa o HIV/AIDS a uma possível morte eminente e/ou a comportamentos imorais, que devem ser punidos e isolados da sociedade (GARRIDO *et al.*, 2007).

Se formos refletir, não são apenas os estigmas que afetam as pessoas vivendo com HIV. Além de enfrentarem as dificuldades decorrentes da doença, muitas vezes é preciso encarar também as dificuldades econômicas, bem como a falta de emprego e da exclusão social. Tal exclusão geralmente está ligada à abertura do diagnóstico revelado em sua ocupação atual, o que reforça os estigmas e preconceitos vividos. Existem relatos de pessoas soropositivas que acabam escondendo o seu diagnóstico,



Thais Soares Marques, Maria Cristina da Rosa Afonso, Grasiela Nair da Silva Trindade,  
Suelen Ferreira Moraes, Moises Romanini

justamente pelo receio e medo de ser criticado, julgado e estigmatizado.

Segundo Ferreira e Figueiredo (2006), todos esses preconceitos acabam gerando um efeito negativo, trazendo muitas vezes consequências como o afastamento do convívio social, a autoestima prejudicada e a perda de recursos psicossociais para encarar o diagnóstico. Os autores problematizam que, apesar da transmissão ou verbalização nos locais de trabalho ser muito pequena, ainda é um pretexto utilizado pelos empregadores para demissão ou não contratação dessas pessoas.

É verificável que no âmbito do trabalho, as questões de HIV/AIDS não são compreendidas como uma doença igual às outras, sendo as faltas justificáveis, relacionadas ou não ao diagnóstico, que reforçam o argumento da não contratação ou demissão. Em geral, os empregadores acabam avaliando a doença do funcionário como inapto, pouco produtivo e ineficiente, geralmente esses pré-conceitos acabam sendo falhos, levando o empregador a olhar apenas para o diagnóstico e não para a qualidade do funcionário (GUNTHER; BARACAT, 2015).

Pela desconfiança e medo de algumas empresas, pessoas soropositivas acabam ficando desempregadas ou vivendo apenas com benefícios, diminuindo a renda familiar. Cabe destacar que essa discussão tem um recorte social importante: o fator socioeconômico. Pois aqui estamos falando de pessoas soropositivas pobres, público predominante deste serviço. Em algumas famílias a renda desse paciente é a única alternativa para a sobrevivência dele e de sua família, e quando este benefício é cortado, como fica a situação? Pensando nesses casos muitas oficinas terapêuticas acabam sendo criadas dentro de serviços de saúde como uma forma de renda, com criação de produtos que possam ser confeccionados e comercializados, disponibilizando uma forma de renda extra ou originando grupo de estudos que possam incentivar a busca por cursos técnicos.

Para Cedraz e Dimenstein (2005), as oficinas são espaços articulados à reinserção social e exercícios da cidadania, o que diz respeito ao campo social e político. As autoras também trazem que esta reabilitação psicossocial se baseia na ideia de o indivíduo estar em sofrimento psíquico, pelo fato de carregar inúmeros preconceitos e dificuldades voltados ao seu adoecimento. Ribeiro (2004), citado por Cedraz e Dimenstein (2005), afirma que as oficinas são representadas pela responsabilidade da produção psíquica dos sujeitos, facilitando a caminhada dos mesmos para a vida social e cultural, bem como para sua inserção ou reinserção ao trabalho produtivo.

Nessa direção, Cedraz e Dimenstein (2005) pontuam que a garantia de uma oficina terapêutica que leva o indivíduo a uma reflexão e a um sentimento de mudança, encontra-se na conexão desejante e produção da vida material, referindo-se a um mecanismo de produção subjetiva, ou seja, é uma forma de estar no mundo, de sentir, agir e pensar. Somente no encontro dessa conexão que o indivíduo estaria preparado psicologicamente para enfrentar com maior seriedade as conquistas que estarão por vir.



### 3 MÉTODO

A construção dos dados foi realizada através da participação nos encontros realizados nesse projeto, em formato de oficinas. Baseando-se nessas participações foi possível perceber que todos os envolvidos estão empenhados para um resultado positivo e confiante, o que estimula para a produção da autoconfiança e coragem para enfrentar futuramente provas de concursos públicos e/ou o retorno para a finalização da escolaridade, bem como a estimulação a outras pessoas que vivem a mesma situação. A primeira autora deste trabalho adotou a observação participante como aporte metodológico, e a construção/escrita de diários de campo como instrumento de produção do conhecimento, sendo discutidos tais registros nas atividades de supervisão e orientação de estágio integrado.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Produzindo Conhecimento partiu da ideia de alguns pacientes no ano de 2018, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos para a realização e participação de Concursos Públicos. Pensando nisso, a Assistente Social do serviço especializado em IST/AIDS, colocou em prática essa ideia. Aos poucos, o projeto, que foi operacionalizado através da realização de oficinas dentro do serviço, foi tomando forma. No início de 2019, em um dos encontros de grupo, a Assistente Social levou a ideia novamente para os pacientes, ouvindo suas opiniões, comentários e sugestões referentes aos encontros para as aulas. A partir disso, a ideia estava sendo colocada em prática, no final da oficina do mesmo dia, foi montada a equipe que ficaria responsável para dar início ao projeto, denominado "Produzindo Conhecimento". Como responsável pela elaboração e criação ficou a Assistente Social do serviço, tendo a contribuição de estagiárias dos Cursos de Serviço Social e Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Após a aprovação do projeto junto à Coordenação do Serviço e da Secretaria Municipal de Saúde, surgiu a ideia de montar uma Biblioteca para os pacientes retirarem livros por até 2 semanas. A ideia foi levada em reunião de equipe, sendo aceita por todos e, principalmente, pela coordenadora, que disponibilizou um espaço e uma estante junto à sala de espera dos pacientes. A ideia mobilizou diversos funcionários e colegas de outros serviços que doaram livros e matérias que pudessem completar a biblioteca.

Como o objetivo das oficinas era o de oportunizar espaços de produção de conhecimentos, a equipe organizadora foi em busca de profissionais qualificados que pudessem dar aulas para as disciplinas de matemática, português, informática e legislação. A procura por esses profissionais deu-se principalmente por pessoas que respeitassem o diagnóstico e sigilo desses pacientes. Todos os profissionais se disponibilizaram para realizar o trabalho de modo voluntário.

Pensando em uma forma de aproximar esses pacientes, em abril de 2019 realizou-se o primeiro encontro entre organizadores e possíveis alunos, em que foram



Thais Soares Marques, Maria Cristina da Rosa Afonso, Grasiela Nair da Silva Trindade,  
Suelen Ferreira Moraes, Moises Romanini

apresentados em data show, os objetivos, metodologia, justificativa e regras, bem como uma dinâmica e apresentação de um vídeo motivacional. Nesse dia apenas 4 pacientes estiveram presentes, deixando todos preocupados com o futuro do projeto.

Todos os integrantes da equipe organizacional estiveram presentes, os temas foram divididos e cada integrante se responsabilizou por uma temática. Os encontros são semanais, fixos nas terças-feiras, com atendimento em horário especial neste dia. Pensando nos pacientes que trabalham ou que possuem dificuldades financeiras, a Assistente Social disponibiliza lanches antes do início das aulas. Esses lanches são produzidos por ela mesma e em alguns momentos alunos levam bolo para compartilhar com os colegas. Esse momento acaba sendo de descontração, troca de experiências e informações, aproximando os pacientes e deixando de lado o diagnóstico que é comum entre todos.

A primeira aula, ocorreu no dia 30 de abril de 2019, estavam presentes aproximadamente 13 alunos. O conteúdo foi língua portuguesa e o profissional, voluntário, um acadêmico de Letras da UNISC, que elaborou a aula com muita dedicação e cuidado, pensando nas possíveis dificuldades que poderiam ser encontradas. Nessa aula, foi abordada a diferença de textos e a importância da leitura, aos alunos foram entregues materiais como pastas, canetas e o material didático apresentado no dia. Ficou combinado que trouxessem esse material em todas as aulas, para que os conteúdos fossem reunidos e guardados com mais organização. O *feedback* dos alunos no final da aula foi satisfatório e surpreendente, a aposta de que o projeto seria de grande valia, estava sendo confirmada.

É possível dizer que os encontros foram se tornando cada vez melhores, em função do envolvimento dos profissionais e estagiários voluntários, bem como dos pacientes-estudantes. No terceiro encontro o número de alunos havia aumentado e todos estavam entusiasmados para a aula de legislação, apresentada por uma profissional formada na área de direito. Sabemos que o conteúdo de legislação não é fácil, principalmente quando ensinado para alunos com baixa escolaridade, mas a profissional está conseguindo desenvolver a contento o processo de ensino-aprendizagem.

Desde o início, sabíamos que dificuldades e problemas poderiam surgir. No quarto encontro o conteúdo programado seria informática, porém, o profissional confirmado não pode comparecer. As organizadoras deveriam ser rápidas e pensar em uma maneira de solucionar tal falta. Foi aí que a ideia de apresentar um vídeo explicativo e elaborar uma apostila surgiu.

A cada semana que passa, as aulas vão ficando mais produtivas, já se percebe a evolução dos pacientes e a expectativa para a chegada da próxima semana de aula, aumenta. É perceptível que o objetivo do projeto está dando certo e que os pacientes estão conseguindo encontrar a autoconfiança em si, para, quem sabe, vários consigam passar em concursos públicos e se estabilizarem em sua vida profissional e financeira. Mas para além da aprovação ou não em concursos ou conquista de um emprego, o projeto construiu um espaço educativo-terapêutico.

Nesse espaço, além de aprenderem os conteúdos específicos, esses usuários do serviço se experimentam novamente no lugar de estudantes, agora adultos e com



outros objetivos de vida. A inserção de um projeto que visa educar, no sentido mais estrito da palavra, conteúdos para provas de concursos, acaba também funcionando como um dispositivo que desconstrói, ao menos um pouco, a rigidez subjetiva operada pelo diagnóstico de HIV/AIDS. Experimentar-se estudante novamente, é experimentar ser outro, ou outros, em espaços de produção de conhecimento e trocas afetivas nos quais o diagnóstico não faz a mínima diferença.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir que a educação fará a diferença na vida de qualquer pessoa e em qualquer ambiente, principalmente quando o indivíduo está passando por algum problema ou situação que afete sua saúde física ou mental. A certeza de que a educação, dentro dos serviços de saúde, é pouco desenvolvida e falada, fica clara no decorrer do trabalho, ao mesmo tempo foi possível constatar que quando a educação faz parte desses serviços é de grande valia e importância para os usuários. Por isso, consideramos que as ações pedagógicas desenvolvidas nesse serviço conduzem a processos de empoderamento e conscientização, o que, por sua vez, melhora significativamente as questões de saúde mental dos usuários do serviço. Por isso, a construção de um espaço educativo constituiu-se, também, como uma ação em saúde.

Desse modo, é possível afirmar a importância de atividades como a apresentada nesse trabalho em ambientes de saúde, pensando no benefício que a mesma pode trazer aos usuários, deixamos como sugestão para futuros trabalhos, a continuação e ampliação de mais ideias como estas para outros serviços de saúde, levando assim mais conhecimento, autoestima e confiança aos usuários da rede. Destacamos, ainda, que a contribuição das estagiárias nesse projeto nos traz um efeito não pensado inicialmente: a prática de estágios obrigatórios, enquanto atividade de ensino da universidade, apresentou-se intimamente vinculada ao caráter comunitário e extensionista da universidade representada por essas estudantes. E essa articulação sendo pensada nos encontros de orientação e supervisão de estágio.

O projeto “Produzindo Conhecimento”, é de natureza multi e interdisciplinar, assim como a equipe que trabalha nesse serviço especializado. Desde a concepção do projeto até a execução das oficinas, temos o Serviço Social, a Psicologia, Letras, Direito, Informática e outras áreas de conhecimento interagindo e produzindo efetivamente conhecimentos. O impacto dessas ações não pode ser medido, ou, se medido, parece atingir ainda poucas pessoas da comunidade. Mas, como podemos perceber, as pessoas envolvidas apresentam efeitos terapêuticos significativos, além da construção de aprendizados que poderão lhes servir para a colocação no mercado de trabalho. Profissionais, profissionais-estudantes e usuários-estudantes, de forma voluntária e solidária, vêm produzindo educação, saúde e vida.



Thais Soares Marques, Maria Cristina da Rosa Afonso, Grasiela Nair da Silva Trindade,  
Suelen Ferreira Moraes, Moises Romanini

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS**: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. 4. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus\\_gestores\\_trabalhadores\\_sus\\_4ed.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus_gestores_trabalhadores_sus_4ed.pdf). Acessado em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. **Clínica ampliada e compartilhada** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 64 p.: il. Color. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/clinica\\_ampliada\\_compartilhada.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/clinica_ampliada_compartilhada.pdf). Acessado em: 29 jun. 2019.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Revista Saúde Pública**, v. 31, n. 2, p. 209-13, 1997.

CARNEIRO, A. C. L. L.; SOUZA, V.; GODINHO, L.K.; FARIA, I. C. M.; SILVA, K. L; GAZZINELLI, M. F. Educação para a promoção da saúde no contexto da atenção primária. **Revista Panamericana de Salud Publica**, v. 31, n. 2, p.115-20, 2012.

CEDRAZ, A.; DIMENSTEIN, M. Oficinas terapêuticas no cenário da Reforma Psiquiátrica: modalidades desinstitucionalizantes ou não? **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 5, n. 2, p. 300-327, set. 2005.

FERREIRA, R.; FIGUEIREDO, M. A. Reinserção no mercado de trabalho. Barreiras e silêncio no enfrentamento da exclusão por pessoas com HIV/AIDS. **Medicina**, v. 39, n. 4, p. 591-600, 2006.

GARRIDO, P. B. *et al.* Aids, estigma e desemprego: implicações para os serviços de saúde. **Revista Saúde Pública**, v.41, p.72-79, 2007.

GUNTHER, L. E.; BARACAT, E. M. O HIV e a AIDS: preconceito, discriminação estigma no trabalho: aplicação da Súmula 443 do Tribunal Superior do Trabalho. **Revista eletrônica [do] Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região**, v. 4, n. 42, p. 46-67, jul. 2015.

MACHADO, M. de F. A. S. *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.12, n.2, p.335-342, 2006.



# UM OLHAR PSICOLÓGICO PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Lilian Thais Konzen<sup>1</sup>

Roselaine Berenice Ferreira da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Tendo em vista o abarrotamento do Judiciário e a morosidade da prestação do serviço jurídico causado pela explosão da litigiosidade em nosso país, a mediação de conflitos surge como método adequado para tratar daqueles conflitos onde há desgaste emocional e psicológico dos envolvidos, visando a autocomposição e a manutenção dos vínculos a partir da retomada do diálogo e do respeito. O presente trabalho se propõe a compreender a mediação de conflitos tendo em vista o conhecimento da ciência psicológica. É realizado a partir da participação junto ao projeto de extensão "A crise da jurisdição e a cultura da paz: a mediação como meio democrático, autônomo e consensuado de tratar dos conflitos" e utiliza enquanto metodologia a pesquisa bibliográfica. Neste sentido, sabe-se que o conflito é permeado por questões emocionais, relacionais e psíquicas, as quais devem ser identificadas no processo de mediação e manejadas de forma adequada. Dessa forma, são importantes estudos que objetivem a aproximação das técnicas e dos procedimentos da mediação de conflitos aos conhecimentos da Psicologia, considerando que são diversos os casos nos quais os sujeitos se encontram psicologicamente mobilizados diante de seus conflitos. Percebe-se que através da interdisciplinaridade torna-se possível a melhor compreensão das demandas intrapsíquicas e relacionais dos indivíduos. Assim, a ciência psicológica se apresenta como uma ferramenta útil para o maior êxito das mediações.

**Palavras-chave:** Conflito. Mediação. Mediador. Psicologia.

## 1 INTRODUÇÃO

Na atualidade é possível perceber que são inúmeros os casos levados ao Judiciário, sendo visível a esperança que os conflitantes depositam nesse terceiro para a solução dos seus problemas, o qual é colocado na figura de um salvador que tomará as decisões de forma hierárquica. Contudo, comumente estas decisões não satisfazem as necessidades das pessoas e nem sempre implicam no fim dos conflitos. Dessa forma, as demandas acabam retornando ao Judiciário. Dá-se a esse fenômeno o nome de judicialização dos conflitos, e somado ao abarrotamento do Judiciário esta situação tem gerado insatisfação na prestação dos serviços e uma crise no sistema.

1 Acadêmica de Psicologia da Unisc. Bacharel em Direito pela Unisc. <lilian\_konzen@hotmail.com>.

2 Doutora em Psicologia pela PUC. Docente do Departamento de Psicologia da Unisc. Participante do Projeto de Extensão "A crise da jurisdição e a cultura da paz: a mediação como meio democrático, autônomo e consensuado de tratar dos conflitos". <mrsilva@unisc.br>.



Nesse cenário surge a mediação de conflitos, a qual trata-se de ferramenta autocompositiva para solucionar as conflitivas, visando a retomada do diálogo entre os envolvidos e a construção de novos significados para a questão geradora do conflito. Ainda, o processo possibilita a elaboração de um acordo constituído de forma autônoma, bem como a manutenção dos vínculos naquelas relações marcadas pela continuidade no tempo.

Percebe-se que a mediação de conflitos guarda estreita relação com as demandas psicológicas e emocionais dos indivíduos, seja por aspectos próprios do processo ou mesmo pelo fato de os sujeitos apresentarem a tendência de buscar ajuda somente quando suas relações já estão desgastadas. Esse fato coloca em evidência a necessidade de que seja dispensado um olhar mais sensível e humanizado para as relações e sentimentos que fazem parte da mediação de conflitos e das relações humanas.

É importante que seja buscado junto à ciência da Psicologia conhecimentos específicos desta área que venham a contribuir para a mediação de conflitos. Dessa forma são permitidos novos olhares para os fenômenos humanos e uma nova compreensão das questões ali apresentadas, trazendo à tona os aspectos psicoemocionais do conflito.

O presente estudo se propõe a compreender a mediação de conflitos tendo em vista o conhecimento psicológico, sendo realizado a partir da experiência como bolsista junto ao projeto de extensão "A crise da jurisdição e a cultura da paz: a mediação como meio democrático, autônomo e consensuado de tratar dos conflitos", realizado pela Unisc. Utiliza, enquanto metodologia, a pesquisa bibliográfica e intenciona estabelecer aproximações entre a Psicologia e a Mediação de Conflitos a partir da abordagem de conceitos importantes como a escuta e o acolhimento.

São importantes estudos que objetivem a aproximação das técnicas e dos procedimentos da mediação de conflitos dos conhecimentos da Psicologia, considerando que são diversos os casos nos quais os sujeitos se encontram emocionalmente mobilizados diante dos seus conflitos. Percebe-se que através da interdisciplinaridade torna-se possível a melhor compreensão das demandas intrapsíquicas e relacionais dos indivíduos. Assim, observar-se-á a seguir que a Psicologia se apresenta como uma ferramenta útil para o maior êxito das mediações.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Spengler (2017) observa-se especialmente a partir das últimas décadas uma explosão da litigiosidade. Esse fenômeno ocasionou um abarrotamento do Judiciário e tem causado ineficiência na prestação jurisdicional, acarretando em uma crise de identidade e na deficiência da prestação dos serviços. Assim tem surgido cada vez mais estudos que buscam caminhos extrajudiciais alternativos e mais adequados para melhor tratar e solucionar os conflitos.

De acordo com Morais e Spengler (2008) os métodos de composição dos conflitos estão baseados no direito fraterno e centrados na criação de regras de convi-



vência e compartilhamento para além da disputa judicial. Silva (2008) refere ser um equívoco acreditar que cabe ao Estado-juiz monopolizar a solução dos litígios, devendo ser depositada uma dose de confiança nos cidadãos para que resolvam por si próprios suas problemáticas. No estado democrático a efetivação da cidadania é extremamente importante e deve ser estimulada para proporcionar a liberdade e o enriquecimento cultural até então sombreados pela tutela jurisdicional exclusiva do Poder Judiciário.

Para Ambrosio (2012) vivemos em uma sociedade que tem buscado cada vez mais a figura de um terceiro para gerenciar seus conflitos e depositado nele a confiança e toda a fé de que irá melhor solucioná-los. Coloca-se o terceiro na figura quase de um salvador e assim diversos são os sentimentos dirigidos àquele que determina o destino das pessoas. Contudo, nem sempre as decisões tomadas a partir de um terceiro autoritário significam o fim dos conflitos e as demandas acabam retornando ao judiciário. Nesse sentido discorrem Silveira e Ferraz (2018, p. 194):

Estas e tantas outras reflexões conduziram a pensar em outros caminhos que pudessem contribuir para um atendimento mais humanizado e onde se pudesse estabelecer maneiras de colaborar para que as relações familiares fossem protegidas, ainda que diante de situações conflituosas. E é nesse terreno que a mediação de conflitos ganha espaço, fundamentada em procedimentos cuja lógica se afasta do ganhar-perder.

De acordo com Silva e Rauber (2018) apesar de o conflito ser tradicionalmente evitado, há que se ter em mente que é necessário um novo olhar sobre o mesmo. A mediação concebe o conflito enquanto um fenômeno natural e rotineiro na vida das pessoas; nessa visão, portanto, o conflito deixa de ser compreendido como algo ruim. "Resolver conflitos é prática imprescindível desde o início da história da humanidade, muito antes da ordenação do Estado, porquanto se trata de circunstância inerente à convivência, à vida em sociedade" (PROCHNOW, 2016, p. 11).

A conotação conferida ao conflito, por sua vez, poderá ser tanto positiva quanto negativa a depender da administração que lhe é conferida. Assim, a mediação surge como método que pretende restabelecer a comunicação e o diálogo entre as partes, possibilitando dar novos significados para a situação conflitante (SILVA; RAUBER, 2018).

Há que se mencionar que além da figura da mediação há outras formas autocompositivas, tais como a conciliação e a arbitragem. A escolha do método mais adequado, por sua vez, irá variar e dependerá da análise do caso concreto (MORAIS; SPENGLER, 2008).

Lopes e Konzen (2015) colocam a importância de diferenciar duas formas de autocomposição que comumente são confundidas: a conciliação e a mediação. Ambas possuem em comum a participação de um terceiro imparcial que intervém no conflito, contudo a conciliação caracteriza-se enquanto um procedimento no qual o terceiro atua de forma mais ativa, sugerindo acordos e possíveis soluções.

Na mediação, por sua vez, o terceiro atua buscando auxiliar as partes no res-



tabelecimento do diálogo para que elas próprias construam novas possibilidades, olhares e soluções para o conflito. Ambos os procedimentos dizem respeito a sistemas de justiça restaurativa que visam modelos de composição e gestão dos conflitos que almejam decisões não autoritárias e que devolvem aos sujeitos a tomada da decisão (LOPES; KONZEN, 2015).

De acordo com Vasconcelos (2008) a mediação pode ser focada no acordo ou na relação. Nos casos onde há a continuidade e a manutenção dos vínculos a mediação que foca sua atenção na relação obtém melhores resultados. É o caso de muitas mediações realizadas com as famílias, nas quais se discute o fim da relação conjugal e o futuro dos filhos. A partir da mudança de atitude dos envolvidos diante do conflito ocorre a mudança, considerando a identificação das expectativas, reais interesses, necessidades e outras demandas apresentadas pelos indivíduos no avançar dos trabalhos realizados na mediação. Dessa forma, prioriza a retomada do diálogo e após, a solução do conflito.

Para Prochnow (2016, p. 15):

Em se tratando de conflitos familiares, a legislação não tem como prever normas imperativas para suas soluções, pois esses são manifestamente alicerçados em emoções e sentimentos vivenciados pelas partes. Veja-se, então, que os conflitos familiares levados ao Poder Judiciário carecem de compreensão interdisciplinar, na qual englobe os aspectos emocionais e psicológicos envolvidos, porquanto é acerca disso que o conflito ali exposto retrata.

Tendo em vista a restauração e a promoção do diálogo, bem como o respeito entre as partes e a manutenção dos vínculos, para além da composição do acordo, é que a ciência psicológica pode contribuir com o procedimento da mediação como um todo. Nesse sentido, o presente trabalho busca olhar para a mediação e a relacioná-la com a Psicologia, promovendo encontros e interações entre ambas as áreas do conhecimento.

### 3 METODOLOGIA

O presente trabalho utiliza enquanto metodologia a pesquisa bibliográfica. Em relação à fonte de dados, é composto por obras literárias e artigos selecionados a partir dos descritores "mediação de conflitos", "mediação e psicologia", "mediador" e "conflito", tendo sido incluídos os textos publicados na língua portuguesa no período de 2008 a 2018 relacionados ao tema estudado. Inicialmente, foram realizados fichamentos dos materiais encontrados; posteriormente, foram analisados os dados, tendo em vista responder ao objetivo da pesquisa.



#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As questões emocionais, relacionais e psíquicas que integram o conflito são identificadas em processo de mediação, a qual em muitos momentos atua tendo em vista as emoções e os sentimentos que permeiam os indivíduos, bem como as relações por eles estabelecidas. A mediação está envolvida com aspectos que vão além do manejo do conflito em si e da retomada do diálogo, contemplando questões psicológicas.

Inicialmente é necessário estar atento para evitar que a mediação assuma um caráter terapêutico. “Na psicoterapia, há um contrato em que o aprofundamento é permitido, a provocação de alguns elementos é permitida e desejada; na mediação, tal aprofundamento, a provocação de alguns elementos, não cabe, pois não há esse contrato” (REZENDE; MANDELBAUM, 2015, p. 39).

De acordo com Messa (2010) observa-se que em termos psicológicos a mediação se mostra benéfica para as partes ao proporcionar um deslocamento de emoções negativas para positivas, focalizando no que há de bom. Busca-se a partir daí auxiliar os mediandos para que encontrem novos interesses, negociando para que desloquem a figura da queixa e possam construir um novo caminho. Dessa forma possibilita-se que sejam exercitados aspectos da personalidade que dizem respeito à autonomia, ao autocontrole e à independência.

Silveira e Ferraz (2018) discorrem sobre os impactos que a litigiosidade e a necessidade de uma decisão autoritária ainda exercem nas famílias. Estas, por sua vez, desejam uma autoridade que lhes traga a garantia de certeza jurídica, restando evidente a dificuldade para que se estabeleça a autonomia e as decisões tomadas por si próprias. Há que se atentar que este fenômeno é fruto de uma construção histórico-social que estabeleceu a litigiosidade e a judicialização como a norma para o manejo dos conflitos.

Nesse cenário, é possível observar que a mediação tem muito a oferecer com vistas a contribuir para a maior autonomia dos sujeitos e das famílias, sendo uma ação transformadora. A resiliência trata de fator que vai ao encontro ao exposto acima, sendo entendida enquanto um processo que auxilia os indivíduos quanto à sua capacidade de superação das crises e das dificuldades, bem como das suas condições de enfrentamento. Nesse sentido a resiliência trata de um processo psicológico dinâmico que está baseado na interação entre o sujeito e o meio e implicará nos recursos a serem utilizados pelo indivíduo para enfrentar as situações de risco e as adversidades da vida (SILVEIRA; FERRAZ, 2018).

Portanto refere-se “a um conjunto de processos de vida que possibilitam o enfrentamento de situações de sofrimento com conseqüente fortalecimento, transformação pessoal e superação das adversidades” (SILVEIRA; FERRAZ, 2018, p. 201). Ainda no tocante às relações familiares, Mozzaquatro *et al.* (2015) consideram importante que os mediadores compreendam que os papéis familiares não são rígidos, podendo ser exercidos de formas diversas. De acordo com os autores:



Recaem imensas responsabilidades sobre as mulheres, dentre essas a de mãe, havendo expectativa de que haja um bom desempenho desse papel. Diante disso, mostra-se como uma possibilidade durante as sessões de mediação a desconstrução dessa visão enrijecida, permitindo uma maior flexibilidade no exercício dos papéis familiares, aspecto fundamental para a saúde da família [...]. Nessa perspectiva, entende-se que a mediação familiar pode contribuir para a discussão sobre a importância dos vínculos parentais, ao mesmo tempo em que favorece a desconstrução, por parte da dupla parental, de modelos rígidos de dinâmicas familiares pós-divórcio, qual seja, a mãe cuidadora e o pai provedor. (MOZZAQUATRO *et al.*, 2015, p. 167).

Em relação às questões pertinentes ao casal na sessão de mediação, Rezende e Mandelbaum (2015) referem a importância de que seja utilizado o espaço da mediação (embora não seja terapia) para que o casal possa contar sua história e trazer à tona aspectos da história familiar relacionados à conjugalidade. É importante que esse espaço sirva também para que o casal possa falar sobre suas mágoas e sobre aquilo que não funcionou na relação, não somente enquanto pais, mas como casal.

Quando surgem estas controvérsias, o psicológico que envolve o conflito familiar não pode ser deixado de lado, principalmente quando existem filhos, pois a maneira como os pais se relacionam em um momento de conflito produz reflexos no desenvolvimento deles, inclusive intelectual. Os ressentimentos e mágoas que podem surgir contribuem para que os conflitos se tornem maiores e mais difíceis de serem resolvidos, influenciando negativamente o contexto familiar e socioafetivo da criança. Denota-se assim, que o ambiente psicológico gerado pela entidade familiar trará consequências positivas ou negativas no presente com reflexos para o futuro. (DUARTE; RODRIGUES, 2018, p. 140).

Quanto às crises estas podem ser conceitualmente compreendidas enquanto um momento de tensão vivenciado pelo sujeito, onde há desequilíbrio emocional. Contudo, não há que ser vista enquanto patologia, uma vez que se trata de experiência natural da vida. A crise se trata, portanto, de uma demanda que pode surgir durante a sessão de mediação e é importante que o mediador saiba atuar a fim de amenizar os efeitos da mesma, intervindo quando necessário. Nesses momentos em que há perda do equilíbrio os sujeitos apresentam a tendência a se mobilizarem para buscar a homeostase, ou seja, para retornarem ao status anterior (SÁ; WERLANG; PARANHOS, 2008).

No entanto, quando não conseguem, os indivíduos podem experimentar sentimentos de incapacidade e desorganização, podendo surgir inclusive sintomas clínicos. É então que uma intervenção pode ser necessária. Nesse sentido ela pode ser considerada uma estratégia ou procedimento que tem por objetivo auxiliar o indivíduo a recuperar aspectos saudáveis e amenizar impactos negativos desencadeados pela crise. Auxilia-se a pessoa a encontrar e a manejar ações mais adaptadas ou adequadas para enfrentar a situação. (SÁ; WERLANG; PARANHOS, 2008).

Na mediação de conflitos também é essencial que o mediador esteja dispo-



nível e atento às demandas trazidas pelas partes, escutando-as verdadeiramente e envolvendo-se com aquilo que está sendo trazido pelo outro na sessão. Podemos nomear este fenômeno com o conceito de acolhimento, conhecido na Psicologia e que significa reconhecer o outro na sua dignidade, colocando-se acessível a ele e ouvindo o sujeito de maneira sensível (BRASIL, 2006).

Em relação à escuta na mediação Rezende e Mandelbaum (2015) consideram a mesma fundamental ao bom andamento do processo. É necessário acolher e escutar ativamente.

Saber escutar, na mediação, é tão fundamental quanto na psicanálise. Para escutar, é preciso primeiro acolher, oferecer um espaço para que as partes consigam falar e, mais importantes, ouvirem-se [...]. Em mediação, fala-se na importância da escuta ativa, de o mediador observar o tempo todo a comunicação entre as partes, despojando-se de seus valores [...]. Isto é, mais do que escutar com os ouvidos, é preciso escutar com os olhos, com a pele, com o nariz e até com a boca [...]. (REZENDE; MANDELBAUM, 2015, p. 79).

A sessão de mediação de conflitos trata de um espaço onde deve ser ofertado um encontro verdadeiro com o outro. Dessa forma será possível que sejam estabelecidos o compromisso e a confiança essenciais para o sucesso do processo, bem como que o serviço ofertado seja humanizado, sendo o mediador capaz de acolher e oferecer suporte para as partes, as quais se encontram diante de algum sofrimento (PELISOLI, 2014).

Rezende e Mandelbaum (2015) ressaltam a importância da escuta para o bom andamento da mediação. As autoras ainda mencionam a possibilidade de uma contribuição da Psicanálise nesse sentido a partir do conceito de atenção flutuante, definido por Freud no século passado.

A atenção flutuante é a técnica de oferecer a mesma atenção a tudo que se ouve, evitando dessa forma que o ouvinte se canse, já que não podemos manter por várias horas a mesma atenção. Essa técnica também auxilia para que se evite uma atenção dirigida ou proposital, na qual o ouvinte seleciona o que quer ouvir, seguindo suas expectativas ou inclinações (REZENDE; MANDELBAUM, 2015).

De acordo com Lermen e Mello (2018) a mediação de conflitos necessita visar a qualidade do processo muito mais do que a quantidade, uma vez que pretende não apenas promover acordos entre os envolvidos, mas também pacificar o conflito que os levou até a mediação. Nesse sentido não somente o procedimento é importante, mas a figura do mediador é essencial, o qual atua enquanto facilitador e em uma mesma posição hierárquica. O mediador também deve atuar considerando os princípios da imparcialidade, da oralidade e da autonomia da vontade.

Em relação à imparcialidade do mediador, este deve estar atento àquilo que na Psicanálise chama-se contratransferência. Trata-se dos sentimentos que o analista ou o mediador, no caso, sente quanto ao seu paciente, ou mediado. "No contexto da mediação, a contratransferência pode ser definida como os sentimentos e fantasias que os mediadores e observadores experimentam em relação aos mediados"



(REZENDE; MANDELBAUM, 2015, p. 40).

Nesse sentido é importante que o analista faça sua análise pessoal. Há que se ter em mente que a resposta emocional do analista se trata de uma ferramenta de trabalho essencial. Dessa forma, o mediador também pode lançar mão dessas técnicas e se beneficiar das mesmas, e estando atento às suas emoções e a seus processos contratransferenciais utilizar dos mesmos para auxiliar o trabalho nas mediações (REZENDE; MANDELBAUM, 2015).

Quanto à imparcialidade do mediador diante das partes no processo de mediação, assim referem as autoras citadas acima: “Eu acho impossível o mediador não fazer julgamentos, é um ser humano, mas deve-se tomar muito cuidado com isso, para que os julgamentos não influenciem na condução da mediação, mantendo-se a igualdade entre as partes” (REZENDE; MANDELBAUM, 2015, p. 45). Por fim, há que se registrar que a questão da transferência e da contratransferência ocorre de forma diferente na terapia e na mediação.

No contexto da mediação, chamarei de contratransferência os sentimentos e fantasias que o mediador experimenta em relação aos mediados, desde que emergjam da própria relação com os mediados, não associados à vivência anterior do mediador. É preciso ter muito cuidado com a questão da transferência e da contratransferência na mediação. Talvez a transferência amorosa, para aqueles que são psicólogos, seja mais fácil de reconhecer e trabalhar. Mesmo os não psicólogos deveriam ter essa informação, da possibilidade de esse fenômeno acontecer, para não se perderem no que estão sentindo e conseguirem fazer um trabalho bom. Daí a importância do autocohecimento do mediador (REZENDE; MENDELBAUM, 2015, p. 85).

Através da análise dos conceitos psicológicos apresentados neste trabalho resta visível a importância de uma ação interdisciplinar na mediação de conflitos, principalmente quanto ao olhar da Psicologia nesse processo. Deve-se buscar junto à mesma, conhecimentos próprios da área que podem contribuir para a mediação de conflitos, possibilitando novos olhares para os fenômenos e permitindo compreender as questões que ali se apresentam de outras formas, enfocando principalmente os aspectos psicoemocionais que fazem parte do processo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que o conflito seja compreendido como um processo natural das relações humanas, e que para cada situação conflitiva existirá uma solução mais adequada, sendo necessário que seja analisado cada caso. Vindo a resposta para o conflito do Estado ou não, a resolução do mesmo deve ser tratada primeiramente como uma maneira de tornar pacífica e humanizada as relações estabelecidas entre as pessoas.



A mediação surge como um método que vai diretamente ao encontro dos interesses acima referidos, tendo em vista que se trata de uma proposta que busca solucionar as conflitivas a partir do restabelecimento do diálogo para posteriormente trabalhar e avançar na construção de um acordo elaborado pelas próprias partes – e não por terceiros – que atenda aos interesses de todos os envolvidos na demanda.

Ainda, considerando-se que se trata de um fenômeno envolvido por aspectos psicológicos e emocionais, resta claro que a mediação perpassa também as demandas psicoemocionais dos sujeitos e seus relacionamentos. Nesse sentido, torna-se essencial o olhar interdisciplinar e psicológico para compreender essas questões.

É através da aproximação entre as áreas que será possível compreender melhor os indivíduos tanto em relação às suas características mais individuais ou intrapsíquicas, como a forma pela qual os mesmos estabelecem as suas relações. Assim, o entendimento e a aplicação dos conceitos acima apresentados, como a escuta, o acolhimento, a transferência e a contratransferência, mostram a Psicologia como uma ciência capaz para contribuir não somente com o procedimento e a forma, mas principalmente com o êxito das mediações.

Por fim, vale destacar o desafio de promover a interlocução de campos como a Psicologia e o Direito, com históricos e pressupostos diversos. As diferenças entre essas duas ciências despontam como importantes, convocando-nos a aproximações e distanciamentos que suscitem outros modos de sentir, relacionar-se, teorizar e intervir.

## REFERÊNCIAS

AMBROSIO, Graziella. Psicologia do juiz. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 491-503, 2012.

BRASIL. Acolhimento nas práticas de produção de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acolhimento\\_praticas\\_producao\\_saude.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acolhimento_praticas_producao_saude.pdf). Acesso em: 1 jul. 2019.

DUARTE, B. F. M.; RODRIGUES, C. S. S. A constelação sistêmica aplicada ao direito de família como método de resolução de conflitos no judiciário do estado do Pará. **Revista de Direito da Faculdade de Estácio do Pará**, Belém, v. 5, n. 8, p. 137-152, 2018.

LERMEN, B. L.; MELLO, T. Os princípios norteadores da mediação e o papel fundamental do mediador. In: SPENGLER, F. M.; NETO, T. S. (org.). **O conflito e o terceiro: mediador, árbitro, juiz, negociador e conciliador**. Santa Cruz do Sul: Essere nel mondo, 2018. p. 72-87.

LOPES, F. R.; KONZEN, L. T.; A transdisciplinaridade na mediação como forma de solução dos conflitos familiares. In: SPENGLER, F. M.; NETO, T. S. (org.). **Do conflito à solução adequada: mediação, conciliação, negociação, jurisdição & arbitragem**. Santa Cruz do Sul: Essere nel mondo, 2015. p. 46-61.

MESSA, Alcione Aparecida. **Psicologia jurídica**. São Paulo: Atlas, 2010.



MOZZAQUATRO, C. O. *et al.* Reflexões acerca da demanda atendida por um serviço de psicologia em uma assistência judiciária gratuita. **Aletheia**, Canoas, n. 46, p. 159-173, 2015.

MORAIS, J. L. B.; SPENGLER, F. M. **Mediação e arbitragem**: alternativa à jurisdição. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

PELISOLI, Cátula *et al.* Acolhimento em saúde: uma revisão sistemática em periódicos brasileiros. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 225-235, 2014.

PROCHNOW, Camila Wilke. **As constelações sistêmicas como método alternativo de resolução de conflitos no direito de família**. 2016. Monografia (graduação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11526/Camila%20Wilke%20Prochnow.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 set. 2019.

REZENDE, J. C. O.; MENDELBAUM, B. P. H. **Da judicialização à psicologização dos conflitos familiares: a presença da Psicologia na mediação de conflitos familiares**. 2015. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/result.php?search%5B%5D=Da+judicializa%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+psicologiza%C3%A7%C3%A3o+dos+conflitos&filter%5B%5D=base%3A%22Tes+e+disserta%C3%A7%C3%B5es%22>. Acesso em: 5 jul. 2019.

SÁ, Samantha Dubugras; WERLANG, Blanca Susana Guevara; PARANHOS, Mariana Esteves. Intervenção em crise. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 0-0, 2008.

SILVA, Antônio Hélio. Arbitragem, Mediação e Conciliação. In: LEITE, Eduardo de Oliveira (coord.). **Mediação, arbitragem e conciliação**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2008. v. 7. p. 17-38.

SILVA, R. B. F.; RAUBER, L. Um olhar sobre o conflito a partir de uma visão psicológica. In: SPENGLER, F. M.; NETO, T. S. (org.). **O conflito e o terceiro**: mediador, árbitro, juiz, negociador e conciliador. Santa Cruz do Sul: Essere nel mondo, 2018, p. 117-129.

SILVEIRA, S. B. A. B.; FERRAZ, D. B. A mediação de conflitos sob a perspectiva do desenvolvimento humano: as contribuições da psicologia positiva. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 192-211, 2018.

SPENGLER, Fabiana Marion. **(Des)caminhos do Estado e da jurisdição**. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2017.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.



# PSICOLOGIA ESCOLAR E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: PRODUÇÃO DE DEMANDAS E INTERVENÇÕES EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO SUL

Diéssica Rocha de Carvalho<sup>1</sup>  
Stéfanni Vargas Silveira<sup>2</sup>  
Débora Larissa de Camargo<sup>3</sup>  
Camille Serrano Rocha<sup>4</sup>  
Brenda Dacroce<sup>5</sup>  
Moises Romanini<sup>6</sup>

## RESUMO

A atuação do psicólogo em ambientes educacionais tem como base um trabalho preventivo e participativo com a equipe pedagógica, que intencione a demanda escolar como ponto de partida de uma ação. O objetivo do trabalho foi aprofundar o entendimento teórico e prático sobre a atuação do psicólogo escolar, através de saídas de campo a uma escola a fim de identificar a demanda específica da instituição e, assim, desenvolver uma intervenção. Dessa forma, o presente trabalho refere-se às observações e intervenções realizadas em uma escola. A demanda, exposta pela equipe de supervisão, orientação e por professores, foi direcionada a duas turmas de sextos anos, especificamente a dois alunos. Para isso, foi desenvolvido uma cartilha intitulada "Problemas Comportamentais e Seus Diversos Fatores", com foco em reconhecer os elementos que participam do desenvolvimento comportamental, cognitivo e psicológico de crianças e adolescentes, demonstrando a influência do contexto no qual o estudante está inserido e de como lida com as situações que vivencia na construção do aprendizado e formas de se comportar perante o meio escolar. No material foram abordados alguns pontos principais que permeiam esse ambiente: questões familiares, aspectos pedagógicos, ambiente escolar e o sujeito. A cartilha foi desenvolvida e disponibilizada para os professores e responsáveis pelos alunos. Percebeu-se, durante as atividades e falas presenciadas, a falta de informações da equipe, referentes ao papel do psicólogo escolar. Desse modo, além da criação da cartilha, o grupo fomentou em reuniões pedagógicas a importância do psicólogo escolar nas instituições, bem como as atividades desempenhadas pelo profissional.

**Palavras-chave:** Psicólogo Escolar. Observação Participante. Problemas Comportamentais.

1 Acadêmica do Curso de Psicologia da UNISC. E-mail: diessicarc@mx2.unisc.br

2 Acadêmica do Curso de Psicologia da UNISC. E-mail: stefannivargas@mx2.unisc.br

3 Acadêmica do Curso de Psicologia da UNISC. E-mail: deboracamargo1@mx2.unisc.br

4 Acadêmica do Curso de Psicologia da UNISC. E-mail: camiller@mx2.unisc.br

5 Acadêmica do Curso de Psicologia da UNISC. E-mail: brendadacroce3@mx2.unisc.br

6 Professor Adjunto do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Doutor em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS. E-mail: moisesromanini@yahoo.com.br



## 1 INTRODUÇÃO

Desde sua origem, a escola como instituição passa por transformações frequentes, sendo flexível e se adaptando conforme a demanda da sociedade. Para além do seu caráter “instrucional”, a escola desempenha funções fundamentais, como as de socialização e educação (entendida como algo mais amplo e complexo que o processo de ensino). Antunes (2008) ressalta que o ser humano não nasce humanizado, mas torna-se humano através de seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si, tornando a finalidade da educação transmitir a cultura construída historicamente pela humanidade.

A psicologia escolar, por sua vez, atua no processo de escolarização, tendo a escola e as relações estabelecidas por ela, como foco principal (ANTUNES, 2008). Essa área de pesquisa e atuação da psicologia teve sua origem através da aplicação de testes psicométricos, tendo como papel, dentro da instituição, fazer o diagnóstico e curar, com foco total no aluno, sem relacionar com demais fatores subjacentes, como fatores institucionais, pedagógicos e sociais (NEVES *et al.*, 2002).

A área da psicologia escolar passou por diversas transformações, até que se tornou uma especialidade com definições em seu Manual de Psicologia Escolar Educacional (CASSINS *et al.*, 2007). De acordo com o manual, o psicólogo escolar atua no desenvolvimento, apoio e promoção de instrumentos adequados para o desenvolvimento acadêmico de cada sujeito, a fim de tornar o aluno um cidadão melhor para a sociedade.

O Manual de Psicologia Escolar Educacional também define o que é a Psicologia Escolar na prática, que tem como referência conhecimentos científicos relacionados ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social, utilizados para a compreensão dos processos de aprendizagem e orientar a equipe pedagógica na busca de aperfeiçoamentos no processo de ensino. Para que tais tarefas sejam cumpridas, o psicólogo deve interagir com todos os funcionários da instituição e alunos. Além de atuar em parceria com a coordenação da escola, familiares e profissionais que interajam o com o aluno fora do ambiente escolar (CASSINS *et al.*, 2007).

Uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia em 2004, com o intuito de observar o perfil de profissionais da área, constatou que apenas 9,2% dos profissionais que atuam na área, são psicólogos. Reflexo de uma variação no entendimento dos profissionais em relação às definições das atividades que a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional devem exercer. O Manual de Psicologia Escolar caracteriza os objetivos da Psicologia Escolar e Educacional, sendo que compete a elas: ações com equipe pedagógica (diretores, professores e orientadores), com os pais e alunos, com foco na prevenção. É necessário que o profissional participe da equipe multiprofissional, que os processos de ensino e aprendizagem estejam coerentes com o desenvolvimento global do aluno e da comunidade educativa (CASSINS *et al.*, 2007).

Dito isto, direcionamo-nos para a importância da educação inclusiva no Brasil. Através de pesquisas na área, Mendes (2006) faz um breve apanhado do histórico brasileiro na educação especial, que teve origem no século XVI através de médicos



e pedagogos. Porém, as experiências foram escassas e o cuidado com alunos considerados “fora do padrão” ficou de responsabilidade de asilos e manicômios, no intuito de oferecer os devidos cuidados necessários e de proteger a sociedade contra os “anormais”. A autora afirma que, após a Segunda Guerra Mundial, no século XX, surgiram as classes especiais destinadas aos alunos com deficiências e a militares mutilados em reabilitação pós-guerra, sugerindo que um ambiente separado seria mais apropriado para o bom atendimento destes alunos.

De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96), a educação especial é definida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais”. A oferta de educação especial é, portanto, dever constitucional do Estado. Sobretudo, a nova lei de diretrizes básicas decreta “currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos” para o atendimento adequado de Necessidades Educativas Especiais (art. 59, I) e “professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (art. 59, III). O destaque da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é a inevitabilidade de capacitações a professores de classes comuns, para que se torne possível uma integração de alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular.<sup>7</sup>

Segundo Kafrouni e de Souza Pan (2001 apud SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1998), os termos inclusão e integração que são equivocadamente considerados como semelhantes em algumas práticas, apresentam diferenças significativas. O processo de integração busca favorecer um ambiente de convívio com menos restrições, oferecendo oportunidade às pessoas com deficiência em um contexto dinâmico. Por outro lado, a inclusão trata de um novo modo de interação social, buscando modificar valores e atitudes que exigem transformações na estrutura da educação escolar e sociedade.

Ainda conforme Kafrouni e de Souza Pan (2001 apud SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1998), a realidade brasileira está mais voltada para o ato de integração, visto que a inclusão vai muito além de lotar as salas de aula com alunos regulares e alunos com deficiência, ela faz com que a escola se conscientize da sua responsabilidade perante todos, oferecendo uma educação sem discriminação. Dos problemas mais frequentes detectados nas escolas analisadas pelos autores, a falta de um projeto de inclusão está no topo, dentre as nove escolas analisadas na pesquisa, apenas duas possuíam um projeto específico de inclusão.

## 2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCACIONAL OBSERVADO

O grupo de estudantes, do curso de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, optou por desenvolver o trabalho, relativo à disciplina de Psicologia

<sup>7</sup> Cabe destacar que, a partir dos movimentos sociais envolvidos com a questão da inclusão e de autores mais recentes, a expressão mais adequada é “pessoas com deficiência”. Tal expressão elucida a afirmação da deficiência, mas não como algo que define a identidade da pessoa, como o “sujeito deficiente”, e sim como um elemento significativo de sua subjetividade que deve ser considerado nos processos de ensino e aprendizagem.



Escolar II, ministrada pelo professor Moises Romanini, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em um bairro periférico da zona sul do município de Santa Cruz do Sul. Segundo informações, passadas pela vice-diretora da instituição, a escola foi inaugurada no mês de abril do ano de 1995, completando então, no ano de 2019, 24 anos de atividades letivas.

De acordo com a vice-diretora, a instituição de ensino conta com uma equipe de 66 funcionários, sendo 42 professores e 24 funcionários destinados a áreas como limpeza, cozinha, etc. Atualmente atende em torno de 515 alunos, do primeiro ao nono ano, distribuídos entre os turnos da manhã e tarde, para crianças e adolescentes, e no período da noite possui o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) para adultos e jovens acima de 18 anos. Além das atividades letivas regulares, a EMEF possui atividades extras, como a API (Apoio Pedagógico Interativo) e o reforço escolar, que são disponibilizadas para os alunos no turno inverso ao de aula. Possui também a oferta de oficinas como a de marcenaria e a de cuidados com horta e jardinagem.

No presente trabalho serão abordadas questões das demandas levantadas pela escola, que são direcionadas às duas turmas de sextos anos do turno da tarde, mais especificamente, e os nomes que serão apresentados são fictícios. A demanda foi exposta pela equipe de supervisão e orientação, assim como pelos 6 professores que desenvolvem atividades com as respectivas turmas.

O primeiro contato com a instituição foi realizado via e-mail com a direção da escola, em que o grupo solicitou a disponibilidade de uma data e horário para que pudéssemos apresentar a proposta de trabalho e receber, ou não, a autorização da escola para a realização das atividades.

Após o agendamento prévio, o grupo compareceu à escola, onde foi ouvido e autorizado, pela supervisora, a desempenhar o trabalho para a disciplina de Psicologia Escolar II. Além da autorização direta da escola, foi necessário que as alunas comparecessem à Secretaria Municipal de Educação, do município de Santa Cruz do Sul, para apresentar a proposta de trabalho e receber uma segunda autorização. Pela secretaria foram autorizados dois dias para observação do grupo no ambiente escolar.

De forma total, contando desde a breve reunião inicial até o processo de devolução, o grupo pode estar inserido na instituição em quatro momentos, onde conseguimos participar de uma reunião com a equipe de professores dos sextos anos, a orientadora e a supervisora, e realizar algumas observações em sala de aula e no momento do intervalo.

### 3 RELATO DAS OBSERVAÇÕES

No primeiro encontro na instituição, tivemos a orientação de nos direcionarmos à sala de supervisão. Ao chegarmos no local, a supervisora estava na companhia de um aluno, que chamaremos de Lucas. Para receber as estudantes e conversar com mais privacidade, a supervisora solicitou que o aluno se retirasse por alguns instantes e ficasse sentado em um banco no corredor. A sós com a supervisora, pudemos



explicar o funcionamento do trabalho a ser realizado, expondo o método que seria utilizado, assim como os objetivos a serem alcançados.

Após ouvir a proposta apresentada, a supervisora informou que a demanda que mais têm interferido na execução das aulas é direcionada a questões comportamentais de dois irmãos, Lucas e Pedro, ambos estudantes do sexto ano, que apresentam problemas de comportamento, como atitudes agressivas, vocabulário inadequado, dificuldades em seguir as orientações dos professores, entre outras atitudes.

Segundo informações fornecidas pela instituição de ensino, os irmãos Lucas e Pedro, com idades de 12 e 13 anos, respectivamente, dispõem de um histórico conturbado. Sabe-se que são alunos, vindos com a mãe Maria, de uma cidade do interior do estado, próxima de Santa Cruz do Sul, que se mudou para o município devido a problemas de violências com as crianças, por parte do padrasto. Inicialmente eles frequentaram uma escola estadual, sendo este o local que indicou Maria a procurar atendimento psicológico, pois foi notado nos meninos questões que necessitavam de uma atenção especializada.

Na EMEF os alunos chegaram no início do ano de 2019, pois a família foi beneficiada com um aluguel social e foi morar em bairro próximo à escola. A instituição tem conhecimento de que os irmãos fazem acompanhamento no Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência (CAPSIA), e um deles, o mais velho, faz uso de medicação controlada e possui laudo, com o diagnóstico do CID - 10 de F71, que caracteriza retardo mental moderado.

### **“Não damos conta de tudo...”**

Ao conversarmos com a supervisora, ficou nítida a sensação de despreparo [indicada por ela mesma] em relação à forma de lidar com os alunos, que são abordados como os “alunos problemas”. Ela relata que, com grande frequência, os professores pedem para os irmãos irem para a sala de supervisão, pois só assim a aula poderia ser continuada sem interrupções, e isso serve como uma forma de mantê-los ocupados. Além dos aspectos pedagógicos, a ausência de Maria nas solicitações da escola também se apresenta como um obstáculo relatado, pois, segundo a supervisora, “o contato com a responsável é impossível”, que já houve diversas tentativas de diálogo com a mãe que foram falhas.

A instituição já entrou em contato com o Conselho Tutelar, pois além de não comparecer quando a escola solicita, a mãe estava descumprindo uma norma que havia sido definida com o Conselho, a de que Maria acompanharia as crianças na ida e volta da escola enquanto estivesse desempregada. Segundo a supervisora, a instituição faz contato com o CAPSIA e notaram divergências de fatos, pois na escola as crianças se apresentam de uma maneira, com higiene limitada, e no CAPSIA de outra, com aparência limpa e organizada, nas palavras da supervisora: “a gente passa por louca, porque falamos que as crianças vêm para escola sujas e sem tomar banho, e no CAPSIA elas vão sempre bem limpinhas e arrumadas”.



### “A minha sala de aula não é um hospital psiquiátrico”

As observações nas duas salas de aula ocorreram durante uma tarde do mês de maio, por duas integrantes do grupo que se revezaram para acompanhar a rotina dos alunos. Os irmãos estudam em turmas separadas, uma forma que a equipe pedagógica encontrou como estratégia para afastá-los. Ambas as turmas foram observadas durante as disciplinas de inglês e matemática.

A observação ocorreu desde o primeiro período da aula da tarde, a supervisora acompanhou a observadora até a sala de aula, apresentou ela à professora e à turma, e solicitou a colaboração e bom comportamento de todos, frente à “visita” da aluna observadora. Após as recomendações da supervisora, a professora deu continuidade às atividades que estavam sendo desenvolvidas. Os alunos estavam em silêncio, concentrados na produção do trabalho que a professora lhes solicitou. A tarefa consistia em buscar todas as palavras em inglês, que a professora havia ensinado desde o início das aulas, e ao lado seu significado em português. O material produzido poderia ser utilizado na prova que aconteceria na semana seguinte.

Durante as atividades, uma pausa foi realizada para a chegada de Lucas, o irmão mais novo. Antes do aluno entrar na sala, todos os colegas já sabiam que era ele quem estava chegando, pois estavam estranhando sua ausência, visto que o aluno tem frequência assídua. A professora orientou Lucas sobre o trabalho que ela havia solicitado e voltou a sentar-se no seu lugar. Lucas estava incômodo com a presença da aluna observadora, e ficou inquieto por alguns minutos, até que seu irmão mais velho, Pedro, entra na sala de aula e retira Lucas, pois estava na hora da sua medicação. Os irmãos saíram e retornaram em menos de cinco minutos, enquanto a turma e a professora continuaram exercendo suas atividades normalmente. Após seu retorno à sala de aula, Lucas pegou seu material, pediu um lápis emprestado ao colega, voltou sua atenção para o material e recebeu novamente orientações da professora, que explicou o que era para ser feito, citou dois exemplos e retornou à sua mesa. Lucas se debruçou na carteira e dormiu até o final da aula de inglês, sem a interrupção de ninguém.

Durante a hora do intervalo, após a chegada da segunda observadora à escola, a orientadora escolar deu boas-vindas à estudante e fez comentários em relação aos dois meninos, sinalizando disfarçadamente quem eram os dois irmãos.

Após o intervalo, durante a disciplina de matemática, as atividades foram realizadas por todos os alunos, inclusive por Lucas, sobre o qual recebemos a queixa que realizava poucas atividades solicitadas. Na metade da aula, debruçou os braços na classe e dormiu novamente. Após alguns minutos, Pedro passou pelo corredor e deu um tapa na orelha de Lucas, o que gerou risos dos outros alunos da turma. Posteriormente ao ocorrido, a supervisora se aproximou da porta da sala e perguntou à professora de matemática quem bateu no menino, e ela respondeu com uma expressão depreciativa: “Foi o irmão né...”.

Enquanto isso, a aula de inglês estava sendo observada na sala de aula ao lado. Os alunos voltaram bastante agitados da hora do intervalo, a professora teve dificuldades em acalmá-los e explicar a mesma tarefa que havia solicitado na turma anterior. O Pedro (irmão mais velho) estava falante e conturbado, fracassou nas



tentativas de apontar um lápis e ficou muito bravo com a situação. Jogou o lápis no lixo e falou “diabo, vai pro inferno, vou te matar”, enquanto olhava para o lápis que já estava na lixeira. Todos os alunos da turma riram da fala de Pedro que ficou ainda mais agitado, alguns alunos fizeram comentários provocativos a Pedro, até que a situação saiu do controle da professora, que pediu o auxílio da supervisora para acalmar os ânimos da turma.

Ao notar a aproximação da orientadora, a turma inteira se acalmou e Pedro foi censurado de maneira extremamente agressiva, com xingamentos baixos como “cala essa tua goela” e “senta essa bunda na cadeira e não levanta até terminar o que a professora pediu”. O aluno ficou nitidamente envergonhado, cabisbaixo e não falou mais nada até o final da aula.

A professora de inglês comentou com a observadora: “a supervisora é a única pessoa que tem o respeito deles nessa escola, se eu grito e falo o que ela diz, eles dão risada na minha cara”. No término da aula de matemática, quando todos alunos saíram da sala, a professora comentou com a observadora sobre o Lucas (irmão mais novo) o seguinte: “Parecia ser outro menino, muito obediente e calmo. Ele é muito esperto!”, por ter realizado as atividades sem oposição. Questionada sobre a sonolência do mesmo, a profissional comentou sobre o uso de medicamentos que em alguns momentos compromete seu desempenho em aula.

Realizamos uma reunião com os professores, a supervisora e a orientadora para coletarmos mais informações sobre a demanda apresentada por eles. Ao longo da conversa sobre a trajetória dos meninos pelos serviços de assistência e saúde mental, pedimos para os professores relatarem sobre como os dois são em sala de aula. O discurso foi unânime em relação ao mau comportamento deles em sala de aula e sobre como perderam a autoridade com os alunos.

Uma professora relatou que “a aula funciona até a hora que eles querem, se eles não quiserem mais prestar atenção na aula, ninguém mais consegue prestar”. Outro relata que “perdemos o domínio da turma, ninguém respeita, se eu peço silêncio, ele [um dos irmãos] manda calar a boca ou fala palavrão e a turma fica toda agitada”. Falaram sobre como é cansativo dar aula nos sextos anos e que tentam adaptar avaliações, por exemplo, mas se eles não quiserem fazer, dormem todo o período e não fazem nada. Uma professora demonstrou, assim como a maioria, muita angústia e frustração com a situação e disse que os meninos deveriam estar em uma classe especial, e não uma classe regular; ela ainda completou com “minha sala de aula não é um hospital psiquiátrico!”.

#### 4 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS POSSÍVEIS DEMANDAS

Partimos com a demanda apresentada pela escola, a respeito dos problemas com os dois estudantes, sem uma identificação clara da análise a ser feita das possíveis demandas, pois toda a equipe da escola apresentou muita angústia nos relatos do caso e não enxergávamos um recurso que seria possível devolvermos para a instituição. Posteriormente, com a angústia que nos foi passada, pudemos fazer uma leitura de toda a situação apresentada e optamos por compreender as dimensões



que permeiam o entendimento dos problemas comportamentais e emocionais levando em consideração aspectos da família, da pedagogia, do ambiente escolar e do indivíduo em si, no caso as duas crianças, que estão na transição entre infância e adolescência.

No período da infância é comum perceber problemas comportamentais causadores de déficits ou excessos na rotina de crianças, isso pode prejudicar as relações entre colegas, amigos e também no contato com adultos, como também na aprendizagem. Quando não identificados ou havendo descaso destes fatores, podem ocorrer dificuldades funcionais relacionadas a variadas áreas no cotidiano das crianças e jovens (BOLSONI-SILVA, 2003).

Na atualidade, as crianças e jovens estão expostos a diversos fatores que podem estimular ou reduzir os riscos para o desenvolvimento de problemas relacionados à saúde mental ou comportamental, fatores como: situação financeira, qualidade escolar, competências individuais, histórico familiar, rede de apoio, entre outros. Acredita-se que os fatores são cumulativos e a exposição da criança a variados fatores de risco pode aumentar as possibilidades de haver o desenvolvimento de interferências que venham a prejudicar seu meio (O'CONNELL, 2009).

No meio familiar é onde se consolida um ambiente para o suporte emocional, desenvolvendo uma rotina seguida de combinações e regras para um convívio organizado, criando um lugar seguro para as possíveis situações de riscos em que as crianças e jovens estão sujeitos à exposição fora e dentro desse ambiente (TEIXEIRA, 2014).

No momento em que alguma criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem permanente, juntamente com comportamentos hiperativos ou até agressivos, no ambiente escolar, a atenção de professores e demais trabalhadores da escola é voltada para esses comportamentos e, conseqüentemente, para a criança. Contudo, inicia-se uma distinção da criança, que apresenta esses problemas comportamentais, das demais, colocando-a nos grupos dos *alunos problemas* (LOPES, 2008).

Lopes (2008) nos apresenta em sua pesquisa a junção que os professores fazem com os ditos *alunos problemas* e os *alunos com deficiência*, em que colocam ambos no grupo dos *alunos de inclusão*. A autora ainda complementa com:

Os alunos de inclusão são citados nos materiais como "os" diferentes, "os" problemáticos, "os" indisciplinados, "os" perturbados emocionalmente, "os" desatentos, "os" hiperativos, "os" com TDAH, "os" esforçados, "os" perdidos, "os" desajustados, "os" que não aprendem, entre outros marcadores que, quando atribuídos aos alunos, os inscrevem como indivíduos a corrigir. (LOPES, 2008, p. 99).

A partir disso, temos o foco no indivíduo, na criança que está passando por todas essas conturbações em sua vida e ainda recebe olhares diferentes e julgadores, em um dos ambientes que mais frequenta, a escola. Dessa forma, apontamos para a importância de compreender o sujeito como um todo, sendo constituído por relações familiares, relações com a comunidade, relações com os amigos e colegas



e, não menos importante, pelas relações com os (as) professores (as) da escola que frequentam.

Ainda segundo a pesquisa de Lopes (2008), encontramos uma reflexão sobre os recursos que são utilizados no ensino dos conhecimentos nas escolas. Coloca-se um tempo e espaço padrão para a aprendizagem dos indivíduos, e os que não seguem esse tempo escolar, são considerados com o aprendizado abaixo da média, ou seja: determinam o tempo de aprendizagem dos alunos, sem considerar que existem muitos fatores que influenciam nesse processo e que, em muitos casos, os recursos pedagógicos usados não são mais os adequados para a criança do século XXI.

As relações entre alunos e professores são de grande importância e influência para o desenvolvimento afetivo-emocional dos alunos, uma vez que o desenvolvimento interpessoal delas passa por essa confiança e aprendizados passados pelos professores e professoras que promovem conhecimento para elas. Essas relações afetivo-emocionais vão desde o encorajamento do professor para com o aluno na realização de determinada tarefa, até o incentivo de autonomia do estudante com seu projeto de vida, por exemplo. Compreendemos, então, a influência que os professores têm no desenvolvimento interpessoal das crianças, que permeia toda a vida escolar do aluno nas suas relações com a comunidade escolar e relacionamentos em geral (SOUZA, 2008).

## 5 A CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL INFORMATIVO COMO UMA FORMA DE INTERVENÇÃO

Após fazer a escuta dos professores e observar as aulas das turmas de sexto ano, o grupo se deparou com uma dificuldade na produção de um conteúdo que saciasse a demanda emergida na instituição. O fato de se ter dois alunos que não param em sala de aula pode ser um problema, mas de que forma apresentarmos uma devolução à instituição, que compreenda seu papel na formação desses alunos?

Então, o material informativo (Figuras 1 e 2) para a escola foi pensado a partir do tema "Relações Afetivo-Emocionais", e tem como público-alvo responsáveis, professores, equipe diretiva e demais trabalhadores da escola. A cartilha foi intitulada como: "Problemas Comportamentais e seus Diversos Fatores", tendo como propósito principal o reconhecimento dos elementos que participam do desenvolvimento comportamental e cognitivo de crianças e jovens. Foi realizado um desmembramento sobre a relevância de cada fator envolvido na rotina desses indivíduos, como a família, o sujeito, a escola e os aspectos pedagógicos.



Figura 1- Cartilha sobre problemas comportamentais (parte externa)



Fonte: elaborado pelas acadêmicas do Curso de Psicologia.

Figura 2 - Cartilha sobre problemas comportamentais (parte interna)



Fonte: elaborado pelas acadêmicas do Curso de Psicologia.

Com a produção desta cartilha é possível compreender que o desenvolvimento do sujeito não é algo unilateral, mas sim um conjunto de ações e pessoas que participam da formação da criança como sujeito. Consideramos importante levar a reflexão sobre as dimensões que influenciam as crianças e adolescentes para os que convivem com eles, com o objetivo de que possam reconhecer a singularidade alheia e que, através da promoção de oportunidades e conhecimentos, geram recursos únicos para melhor atender e instigar o desenvolvimento de cada criança e jovem como ser único. Um trabalho coletivo entre família, escola e comunidade, cada um exercendo sua função em busca do desenvolvimento saudável dos escolares.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, podemos constatar na prática o que muitos teóricos afirmam em suas pesquisas sobre a carência de conhecimentos quanto às tarefas exercidas pelo psicólogo escolar. Existe uma crescente produção científica de pesquisas que visam melhorar o desempenho de alunos em sala de aula. E essas contribuições não se reduzem ao trabalho do psicólogo escolar, mas auxiliam no processo de aprendizagem, orientação da equipe pedagógica na busca de aperfeiçoamento e criação de projetos que atendam a instituição completa.

Após as observações em sala de aula, reunião com equipe pedagógica e demanda advinda dos professores, o grupo se deparou com uma sensação de impotência perante a situação. A demanda estava clara, alguma intervenção deveria ser realizada para a boa interação das turmas de sexto ano novamente, mas a dificuldade em trazer essas questões em um único material informativo era enorme. O grupo optou em levar informações sobre a importância do papel que a escola, família e comunidade, possuem juntos na formação dos escolares.

Os dois alunos que possuem comportamentos “fora do padrão” da sala de aula foram apontados como a demanda que mais precisava de solução, sendo os *alunos problemas*. E, realmente, não há como negar que a situação precisava de uma intervenção. Porém, mesmo que o “problema” com esses dois alunos fosse solucionado, o caso não seria resolvido com sucesso, pois a garantia de que novos alunos com comportamentos “fora do padrão” não fossem matriculados na escola em momentos futuro são nulas, visto que sempre há relatos de algum escolar causador dos “problemas” na comunidade escolar.

Cabe destacar ainda que, por se tratar de um trabalho realizado no período de tempo de uma disciplina, a nossa proposta de intervenção tinha a grande limitação do tempo. A instituição esperava que nós atendêssemos a demanda de atender individualmente esses alunos, resgatando a tradicional visão que se têm do profissional psicólogo nas escolas: aquele que recebe a queixa e resolve o problema. Entretanto, nessa escola caberia um bom trabalho de análise institucional e/ou pesquisa-intervenção. Nos poucos momentos que tivemos de observação na escola, observamos uma concepção cristalizada de “aluno problema”, processo de aprendizagem, de ensino e o papel da escola limitado a ensinar os conteúdos. Para abordar todos esses



elementos seria necessário mais tempo, para conseguirmos redimensionar essa demanda pronta da instituição.

Nessa direção, a construção de um material informativo, que despertasse, no mínimo, alguma reflexão entre os professores, foi a nossa forma de intervir. No diálogo com o grupo de professores e coordenação, percebemos uma abertura para problematizações, o que inicialmente não havíamos percebido. Assim, e finalizando essa escrita, destacamos também a importância da articulação entre a universidade e as escolas. O cotidiano escolar está repleto de desafios, para todos os atores educacionais. Em nenhum momento culpamos os professores pela situação encontrada, pois, de fato, muitos deles não sabiam como enfrentar essa situação com os dois estudantes. Alguns professores desmotivados. Afinal, trata-se de uma conjuntura econômica, política e social muito desfavorável à educação e a quem acredita nela. Ações como essa evidenciam a necessidade de a psicologia superar a visão individualizante, remediativa e curativa de sua atuação nos contextos educacionais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. **Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de pré-escolares (Tese de doutorado não-publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-10082004-134158/publico/doutorado.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

GAUY, F. V. Crianças e adolescentes com problemas emocionais e comportamentais têm necessidade de políticas de inclusão escolar?. **Educar em Revista**, n. 59, p. 79-95, 2016.

KAFROUNI, R. M.; DE SOUZA PAN, M. A. G. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 1, 2001.

LOPES, M. C. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, n. 54, p. 96.119-96.119, 2008.

MADUREIRA, I. P.; LEITE, T. S. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

CASSINS, A. M. *et al.* **Manual de Psicologia escolar – educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificada, 2007.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Bra-**



**sileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

NEVES, M. M. *et al.* Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 22, n. 2, p. 2-11, 2002.

O'CONNELL, M. E.; Boat, T.; Warner, K. (ed.). **Prevention mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities**. Washington, D.C.: The National Academic Press, 2009.

PACHECO, J. *et al.* **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, p. 63-83, 2006.

SOUZA, K. S. M. de. **O papel do educador para o desenvolvimento afetivo-emocional do estudante** / Dissertação– Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação – Nível Mestrado, PUCRS. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2788/1/000408662-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 23 de jun. 2019.

TEIXEIRA, M. C. T. V. *et al.* Fatores de proteção associados a problemas emocionais e comportamentais em escolares. **Estudos de Psicologia**, v. 31, n. 4, p. 539-548, 2014.



# USO DO *DESIGN THINKING* PARA A PRODUÇÃO DE SINAIS EM LIBRAS DE CONCEITOS DE FÍSICA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES SURDOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO <sup>1</sup>

Caroline da Silva Oliveira <sup>2</sup>  
Liane Mählmann Kipper <sup>3</sup>

## RESUMO

O objetivo do trabalho de conclusão de curso de Física - Licenciatura foi a proposição de sinais em libras para estudantes do primeiro ano do ensino médio através de ferramentas do *Design Thinking*. O desenvolvimento dos sinais ocorreu com o auxílio dos estudantes surdos e conceitos de Física abordando o conteúdo do primeiro ano do ensino médio foram utilizados para o desenvolvimento dos sinais. Dos resultados encontrados destaca-se que foram propostos e validados pelos estudantes e professoras da sala de recurso e da física quatro sinais para ensinar a física, promovendo o entendimento de conceitos como massa corpórea, velocidade aceleração e força centrípeta e a inclusão social.

**Palavras-chave:** Inclusão. Estudantes Surdos. Ensino de Física. *Design Thinking*.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi inspirado na experiência docente da graduanda em física que, no ano de 2016, começou a lecionar em uma escola inclusiva do interior do Rio Grande do Sul. Apesar de saber sobre a realidade da escola, era a primeira vez que tinha contato com estudantes surdos. Logo na primeira aula não tive o auxílio da intérprete e usei alguns conhecimentos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que tive em uma disciplina da faculdade. Com certa facilidade, consegui sinalizar meu nome e a disciplina que iria trabalhar. No entanto, o restante da aula foi extremamente difícil de trabalhar por vários fatores: não saber sinalizar todo o contexto, não disponibilizar a devida atenção para esses estudantes e ter que me comunicar através de frases. Em suma, logo no primeiro dia de aula já tive um grande obstáculo; mas sabia que em outros dias teria a presença da intérprete.

- 
- 1 Trabalho Premiado na edição do Prêmio Honra ao Mérito do X Salão de Ensino e de Extensão da UNISC 2019
  - 2 Acadêmica do Curso de Física Licenciatura da Unisc. Mestra em Educação e Ensino de Ciências - UFRGS. E-mail: mailpracarol@gmail.com
  - 3 Docente do Departamento de Ciência, Humanidades e Educação da UNISC. Mestra em Física pela UFSC. Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC. E-mail: liane@unisc.br



De acordo com a Lei federal nº 10.436/02 a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação da comunidade surda (BRASIL, 2002). Em um ambiente escolar em que há presença de educandos com necessidades especiais é de extrema importância o reconhecimento de LIBRAS. A presença da intérprete auxilia em grande parte o professor independente da disciplina que trabalha para a inclusão de estudantes surdos.

A problemática ocorreu em um contexto do ensino de Ciência e em especial o ensino de Física. De acordo com Mendes (2006), nem todos os professores estão habilitados ou têm disposição para trabalhar com estudantes com necessidades especiais e no contexto deste trabalho com a surdez. O estudante surdo, na maioria, não foi oralizado em função de sua deficiência. Por isso, a Língua de Sinais é importante para a comunicação destes educandos.

Na linguagem diária da comunidade surda, muitos dos sinais já estão estabelecidos e padronizados como, por exemplo, os sinais das letras, números e palavras simples do cotidiano. Na linguagem científica, em especial a Física, nem todos os termos possuem sinais. Este é o problema central desta pesquisa pois, durante o tempo de docência da pesquisadora com os estudantes surdos constatou-se que, mesmo com o auxílio da intérprete, algumas definições físicas não possuem sinais claros e específicos. Tais sinais não satisfazem as definições científicas corretas. Com isso, percebeu-se a necessidade de sinais para o ensino de Física que pudessem contemplar e auxiliar a aprendizagem da Física por estudantes surdos.

De acordo com o Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2005), foi oficializada a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação da comunidade surda. De acordo com o artigo terceiro do Decreto, a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação no nível de magistério e superior. Lima (2017) pesquisou as metodologias criadas por professores para o ensino de Física a partir de observações de aulas de diferentes professores. O mesmo autor concluiu que os professores, de maneira geral, se mostravam preocupados com o ensino para estudantes surdos, mas não havia muito esforço para mudar essa realidade (LIMA, 2017). Concluiu, também, que não havia um planejamento de aula e estas eram pouco aproveitadas pelos educandos surdos, pois eram trabalhadas de formas tradicionais com pouca aplicação e contextualização com o cotidiano. Enfatiza que a maior dificuldade encontrada pelas intérpretes era na sinalização de termos da Ciência, e, no caso, da Física, por não possuir sinal específico. Com isso, as intérpretes além de interpretar precisam fazer o trabalho do professor regente o que torna a aprendizagem dificultada uma vez que esses profissionais não possuem conhecimento da área.

De Souza Alves *et al.* (2017) mostraram o perfil das pesquisas sobre o ensino de Física para estudantes surdos em um período de 15 anos, de 2002 até o ano de 2017, e concluíram que a pesquisa acerca do ensino e da aprendizagem no ensino de Física ainda não está em um nível de comprometimento com o problema. Chamam a atenção, também, para a formação de sinais em Libras em relação à Física e que estes devem passar por uma revisão científica.

Com essa problemática de ensino e de aprendizagem de Física, relacionada à necessidade de sinais específicos e à falta de metodologias para tal, este trabalho



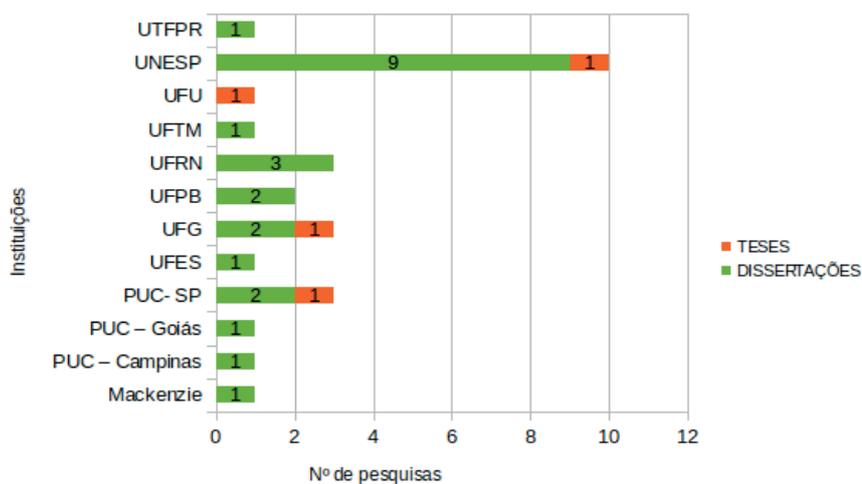
tem como objetivo a proposição de sinais em libras para estudantes do primeiro ano do ensino médio, através de ferramentas do *Design Thinking*. Como objetivos específicos: Desenvolver, com o auxílio dos estudantes surdos, conceitos de Física abordando o conteúdo do primeiro ano do ensino médio; utilizar ferramentas do *Design Thinking* como metodologia para a criação dos sinais; e avaliar como os sinais criados contribuem para a compreensão da Física.

## 2 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS E O ENSINO DE FÍSICA

A partir da Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 a inclusão de estudantes surdos tem ganhado força nas escolas e, também, mais atual a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2002; 2005; 2015). Amparada nas Leis e no Decreto é importante que exista uma preocupação com o ensino/aprendizagem de estudantes surdos.

De acordo com De Souza Alves *et al.* (2017) as pesquisas em Física, no âmbito do ensino para estudantes surdos, em um período de 15 anos, de 2002 a 2017, não ocorre efetivamente no Brasil. Há uma despreocupação com a problemática de pesquisa em função da não participação de governo, sociedade e agentes envolvidos. A figura 1 mostra a relação do perfil das pesquisas feitas pelo autor para quantificar o número de trabalhos existentes na área:

**Figura 1- Distribuição das pesquisas por Universidades no Brasil ( 2002 a 2017)**



Fonte: De Souza Alves *et al.* (2017).

A partir da análise da figura 1, confirma-se que há uma necessidade de pesquisas acadêmicas envolvendo o ensino/aprendizagem de Física para educandos surdos, especialmente por ser uma disciplina da área das Ciências da Natureza, sendo, por isso, mais complexo a configuração de sinais em Libras.



De acordo com Dallan e Mascia (2012) a aquisição da escrita em língua de sinais pode favorecer o aluno surdo falante de Língua de Sinais na aquisição de novos mecanismos para abstrair e teorizar sobre o mundo que o cerca, uma vez que a escrita complementa os conhecimentos já construídos no discurso do sujeito em suas interações, socialmente (DALLAN; MASCIA, 2012, p. 45).

A abstração é um dos grandes empecilhos para os estudantes surdos, pois ao trabalhar com números, como é o caso da Física, é extremamente difícil para eles a compreensão exata. A dificuldade aumenta quando se tem a necessidade de inserir fenômenos físicos. Para estudantes ouvintes já se percebe a dificuldade de compreensão desses fenômenos mesmo que a abstração seja mais facilitada.

Portanto, é necessário a utilização de ferramentas pedagógicas diferenciadas como o *Design Thinking* para auxiliar junto com os estudantes, a criação de sinais em Libras para o ensino/aprendizagem de Física. Dessa forma o processo de apropriação de conhecimento do educando surdo, na sala de aula não o considera apenas um espectador visual sem ter a emoção do conhecimento da ciência.

Neste capítulo é apresentada uma breve reflexão da história dos surdos no Brasil, relacionando-a com a educação na atualidade. Segundo Alves *et al.* (2013) a educação inclusiva é um processo social que vem se desenvolvendo em todo o mundo e direciona os pensamentos para a reflexão sobre a educação e o papel da escola nos tempos atuais. Nesse contexto é discutido, também, sobre o ensino de Física para estudantes surdos e sobre metodologias para que esse ensino/aprendizagem possa acontecer através das ferramentas do *Design Thinking*.

## 2.1 Breve história dos surdos no Brasil

Durante muito tempo, os surdos eram proibidos de usarem a Língua Brasileira de Sinais. Por orientações médicas, eles deviam ser oralizados. Essa decisão marcou o Congresso de Milão em 1880. Em nível mundial haviam correntes que defendiam o uso de sinais para a alfabetização dos surdos. O grande defensor era o abade francês Charles Michel L'Épée cuja proposta ficou conhecida como gestualismo (SKLIAR, 1997). A comunicação total não durou muito tempo por isso atualmente se usa o bilinguismo que é o uso da língua mãe dos surdos- LIBRAS- e como segunda língua a Língua Portuguesa como escrita, no caso do Brasil.

No Brasil, com a chegada do educador Francês Huet, surdo e seguidor de L'Épée, fundou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, em 1857, que hoje se localiza no Rio de Janeiro e é conhecido com Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2018). Esse ano marca o início de uma escola especializada (MONTEIRO, 2006). O INES teve grande importância na história dos surdos do Brasil, formando grandes líderes surdos defensores da cultura. Atualmente, o instituto atende em torno de 600 estudantes dos anos iniciais do fundamental até os finais do ensino médio. O Instituto também forma profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilingüe de Pedagogia, experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina (MEC, 2018).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) defende a inclusão de crianças com



necessidades especiais nas escolas. Vale ressaltar algumas de suas determinações:

O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.

A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los. (BRASIL, 1994, p. 8).

Essas determinações nem sempre são seguidas, pois é preciso um conhecimento na área da Língua de Sinais, requer tempo do professor titular juntamente com o intérprete ou professor da sala de recursos. Em suma, são determinações difíceis de seguir e em especial da área das ciências em função de não existirem muitos sinais já configurados.

Libras é a língua de sinais usada pelos surdos brasileiros. Essa denominação foi estabelecida em assembleia convocada pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), em outubro de 1993, porém, ela foi oficialmente reconhecida em 2002 com a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e posteriormente com o Decreto Nº 5.626/2005 que regulamenta a lei Nº 10.436/2002 dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular no Capítulo II, Art. 3º:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p. 20).

A inserção de Libras nas grades curriculares foi um grande avanço na história dos surdos. Seu reconhecimento como língua oficial deu forças à comunidade e hoje já se tem muitas escolas bilíngues com muitos surdos inclusos.

## 2.2 Ensino de Física e metodologias de ensino/aprendizagem

Um dos maiores desafios que os professores enfrentam em sala e aula é o preparo de materias específicos para estudantes inclusos. Além dos materias para os estudantes ouvintes é preciso fazer adaptações para os educandos com necessidades especiais, como é o caso da surdez. De Souza e Da Silveira (2011) revelam as dificuldades elencadas pelos professores de química para alunos surdos, quais sejam:



Dificuldade na comunicação do professor com alunos surdos; Desconhecimento do processo de criação de sinais dos conceitos químicos; Dificuldade em lidar com a presença de intérpretes e alunos surdos; O professor com conhecimento de libras terá maior facilidade em lidar com o ensino de química para surdos; Necessidade de salas com recursos e materiais didáticos específicos; Tempo escolar é insuficiente para trabalhar os conceitos químicos com alunos surdos; A interação de alunos surdos com os ouvintes é rápida e ocorre naturalmente; Não existe inclusão de alunos surdos; A aprendizagem de alunos surdos é a mesma comparada com os ouvintes. (DE SOUZA; DA SILVEIRA, 2011, p. 41).

Já a visão dos intérpretes, para os mesmos autores, revela que:

Falta de sinais dos conceitos químicos; Sinais diferentes do mesmo conceito em diversas escolas; Priorização da língua portuguesa em relação à língua de sinais (libras); O comprometimento da aprendizagem escolar pela oralização; A falta de saberes dos professores em lidar com os alunos com necessidades especiais; Falta de material adaptado e de apoio didático-pedagógico; A velocidade do ritmo das aulas de química e das traduções português/libras; Conhecimento do assunto pelas intérpretes. (DE SOUZA; DA SILVEIRA, 2011, p.41).

Diante desta realidade o surdo enfrenta inúmeras dificuldades em sala de aula já que grande parte dos termos, em especial utilizados no ensino de ciência, não tem configuração de sinal. Esse é um empecilho que compromete a aprendizagem da Física principalmente em função da abstração dos conteúdos. Esta ausência de sinais pode ser determinante para déficits de aprendizagem dos estudantes surdos. A linguagem científica passa a ser uma terceira língua para os surdos.

O ensino de Física é de extrema importância para a compreensão do meio em que vivemos já que explica muitos fenômenos da natureza e do nosso cotidiano. Sendo assim, compreender Física se torna imprescindível tanto para estudantes ouvintes quanto para surdos.

De acordo com o **PCNs +**: A Física deve apresentar-se, portanto, como um conjunto de competências específicas que permitam perceber e lidar com os fenômenos naturais e tecnológicos, presentes tanto no cotidiano mais imediato quanto na compreensão do universo distante, a partir de princípios, leis e modelos por ela construídos. Isso implica, também, na introdução à linguagem própria da Física, que faz uso de conceitos e terminologia bem definidos, além de suas formas de expressão, que envolvem, muitas vezes, tabelas, gráficos ou relações matemáticas. Ao mesmo tempo, a Física deve vir a ser reconhecida como um processo cuja construção ocorreu ao longo da história da humanidade, impregnado de contribuições culturais, econômicas e sociais, que vem resultando no desenvolvimento de diferentes tecno-



logias e, por sua vez, por elas impulsionado (BRASIL, 2002, p.2).

Quando trabalhamos com a Física e com sua linguagem própria precisamos inserir novos conceitos e termos não usuais para estudantes. Esses conceitos e termos muitas vezes têm caráter de abstração muito alto que requerem metodologias de ensino variadas além das tradicionais de sala de aula. Para alunos surdos, essa apropriação de conceitos tem maior dificuldade, pois além de receberem um novo termo, é preciso traduzi-lo para Libras e, após, para o português, quando forem tomar nota. E, além disso tudo, é preciso dar um significado para esse conceito novo. No ensino de ciências, no caso da Física, podem ocorrer confusões de conceitos e, conseqüentemente, de significado. De acordo com Alves:

Em Ciências, a construção da representação possui uma linguagem própria e que, em alguns momentos, não possui significado algum. Um exemplo dessa problemática refere-se ao conceito de Energia, que possui significado diferente na Química, Física e Biologia. (DE SOUZA ALVES, 2017, p. 55).

Como já mencionado no texto, e a partir das conclusões de Souza Alves e autores, nota-se a necessidade de configurações de sinais para o ensino de Física para estudantes surdos, haja vista que estes, além da abstração, que é um empecilho para a formação do conhecimento, há também o de dar significado para as palavras/termos/conceitos que adquirem ao longo de sua vida escolar. Sabe-se que a escola é o ambiente onde eles terão contato com esses conhecimentos científicos, mas nem sempre terão a compreensão, ou por falta de preparo do professor, ou por falta de configuração de sinal e, mesmo com o auxílio da intérprete, não seria possível a apropriação do conhecimento Físico.

Para tornar o entendimento da Física para os surdos é preciso “virar a escola do avesso” como reflete Montoan( 2006). É preciso ir além do tradicional como um quadro, giz e caneta. Ou seja,

ressaltamos a importância de que, na formação de professores, sejam discutidos aspectos da inclusão e Educação Especial em todas suas vertentes (DE SOUZA; DA SILVEIRA, 2011, p.42) sendo, portanto contextualizados, ou seja, construídos a partir das necessidades históricas dos educandos, e não um currículo que apresenta uma forma autoritária e mecânica de organizar o ensino, como se observa hoje nas escolas (DE SOUZA ALVES *et al.*, 2011, p.2).

É preciso abrir portas para a imaginação do professor e, claro, dar as chaves para o profissional criar materiais adaptados para os estudantes surdos. E, para isso, é preciso pesquisas na área do ensino de Física juntamente com metodologias que favoreçam o ensino/aprendizagem.



### 3 FERRAMENTAS DO DESIGN THINKING

Se usarmos a tradução literal do termo *Design Thinking* iremos nos restringir a Pensamento de *Design* ou pensamento projetual. Na verdade, essa ferramenta vai muito além dessa pequena tradução literal. De acordo com Cooper, Junginger e Lockwood (2010) o *Design Thinking* é um ferramental que auxilia compor projetos e organizá-los ou criá-los a partir de experiências reais. Ou seja, o designer faz uso da empatia para desenvolver/criar utensílios em prol da necessidade do usuário. De acordo com essa linha de raciocínio, esta ferramenta se baseia na solução de problemas centrada na necessidade de um usuário ou de um grupo.

De acordo com Bezerra (2008) podem ser destacadas algumas etapas cognitivas do *Design Thinking*, que, segundo o autor, não são únicas: Processo de busca: encontrar soluções em um espaço de alternativas propostas; Visualização: mapear e representar conceitos para melhor entendê-los e comunicá-los; Decomposição: poder enxergar o todo e as partes de um problema; Categorização: agrupar conceitos similares para reduzir a complexidade; Reconhecimento de padrões: identificar as similaridades; Tomada de decisões: mensurar e fazer escolhas entre conceitos que muitas vezes são conflitantes; Construção de cenários: especular sobre o futuro; e Otimização: a busca pela melhor opção, mesmo sabendo que não existe uma única solução para o problema.

Essas etapas, de acordo com o autor, não são únicas. Ou seja, não irão definir um único processo do *design*. Cabe ao designer encontrar as melhores estratégias para a resolução de um determinado problema, pois muitas dessas soluções são definidas de acordo com o andamento do projeto, fazendo do *Design Thinking* uma metodologia não linear. É uma metodologia que deve promover momentos de pensamento divergente e momentos de pensamento convergente entre os designers e, para isso, utiliza várias ferramentas em suas etapas. Segundo Brown e Wyatt (2010) começa-se pela identificação das restrições mais importantes do projeto em questão, utilizando os critérios de viabilidade, praticabilidade e desejabilidade.

Em 2013, o Instituto Educadigital, em visita à IDEO, traduziu e adaptou essa metodologia para cenários educacionais, digitais ou analógicos, e, em 2014, lançou o manual *Design Thinking* para educadores (INSTITUTO EDUCADIGITAL, 2014). Esse material apresenta cinco fases básicas: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução. A metodologia a ser seguida neste projeto tem três etapas de acordo com o *Design Thinking*: processos de inspiração/imersão, ideação e prototipação e implementação dentro de equipes multidisciplinares. Para Viana *et al.* (2012), a fase da inspiração/imersão envolve a compreensão abrangente do problema a ser resolvido, bem como a análise e a síntese de atividades a serem desenvolvidas. Já a fase de ideação abrange a geração de novas ideias de acordo com o contexto. Por fim, a fase de prototipação/implementação para validação. A metodologia descrita será baseada no trabalho de Martins Filho *et al.* (2015, p. 579-596) que utiliza uma visão cognitivista e pensamento abduutivo do *Design Thinking*.

A visão cognitivista parte da ideia de que estudar o pensamento, as sensações, as emoções e os sentimentos é a estrutura de um processo de atividades mentais



condicionantes para os processos de ensino e aprendizagem (MARTINS,2015).

De maneira simples, podemos entender que, na visão cognitivista, um objeto não assume um significado (ou é significado) por si, mas pelas relações estabelecidas com outros objetos em seu entorno. Essa linha de ciência é conhecida como “cognitivismo ecosófico” (GUATTARI, 1991), de acordo com ela, o homem existe em um ambiente sobre o qual atua na criação de cultura. Nesse sentido, conhecer é operar sobre a cultura em que se vive, modificando o ambiente e transformando-se a si próprio no processo (FIALHO, 2011, p. 18.).

O *Design Thinking* trabalha muito em cima da criação de oportunidades, ou melhor, hipóteses, que são resultado de sessões de criatividade para criar e reciclar o conhecimento gerado pela prototipagem. Os protótipos desenvolvidos têm como objetivo ir além dos pressupostos que bloqueiam soluções eficazes e realmente inovadoras (BROWN, 2010).

A criatividade passa pelo que foi chamado de pensamento do design (ARBEX, 2011). Os processos de criação que perpassam o pensamento de design ocorrem primeiro no âmbito da intuição para depois serem externalizados. Dentro desses processos temos os pensamentos ditos convergentes e divergentes: de um modo geral, podemos definir o pensamento divergente como aquele que “produz muitas ideias ou alternativas” e que desenvolve muitas possibilidades “a partir de um único ponto de partida”; e o pensamento convergente como aquele “dirigido para a descoberta de uma única resposta correta” (COON, 1989). Usualmente o pensamento divergente é associado à criatividade e o convergente ao pensamento convencional.

#### 4 METODOLOGIA

A metodologia deste projeto foi de cunho qualitativo. Segundo Ludke e André (2007), na abordagem qualitativa o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador como principal instrumento. Os autores comentam que os dados coletados são em grande parte descritivos e a preocupação com o processo é muito maior que com o produto (resultados).

Dentro desse contexto, o projeto situa-se no âmbito dos trabalhos de origem exploratório-descritiva. Segundo Gil (2002, p.41), os estudos do tipo exploratório possuem como objetivo:

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao assunto. (GIL, 2002, p. 41).

Na pesquisa, os sujeitos foram estudantes surdos de uma escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Durante a coleta de dados, se terá o privilégio de imergir no contexto do sujeito de estudo, podendo acompanhar a realidade dos usuários para o estudo e solução do problema.



#### 4.1 Escolha do local e dos participantes da pesquisa

Para a etapa de implementação desta pesquisa escolheu-se uma escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul. A escola é referência na educação de estudantes Surdos na sua região de abrangência, sendo a única escola do município que possui turmas com estudantes incluídos e a presença da intérprete.

A escola conta com turmas exclusivas para estudantes surdos e, com a sala de recursos onde um profissional especializado trabalha com os estudantes incluídos a fim de melhorar o desempenho destes nas disciplinas curriculares.

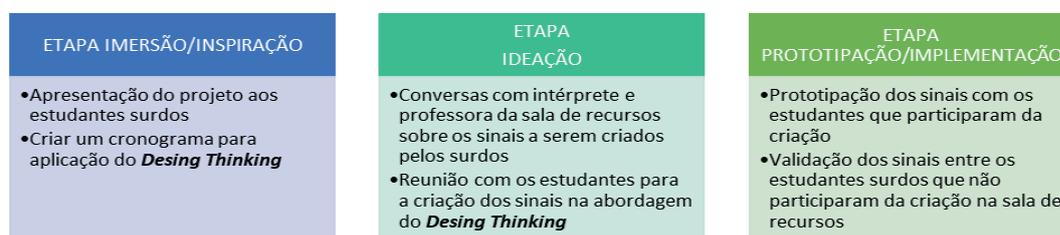
Os sujeitos de estudo são estudantes surdos incluídos no primeiro ano do ensino médio regular. Participaram desta pesquisa 3 estudantes, 2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, que frequentam o primeiro ano do ensino médio na escola. Os estudantes apresentam certas dificuldades para a compreensão da Física em função da abstração conceitual que esta apresenta. As atividades que são trabalhadas com estes educandos são muitas vezes adaptadas, ou seja, são diferentes dos estudantes que são ouvintes justamente pelo fato da abstração ser um grande problema no ensino de Física. Essa problemática dá suporte à necessidade da criação de sinais que viabilizem a melhor compreensão da disciplina em questão.

#### 4.2 Procedimentos metodológicos e delineamento da pesquisa

O projeto foi desenvolvido de agosto até novembro de 2018 em uma escola pública do interior de Santa Cruz e foram desenvolvidos os seguintes procedimentos metodológicos:

- Apresentação do projeto para os estudantes surdos;
- Conversas com a intérprete e com a professora da sala de recursos sobre os sinais que seriam interessantes de serem criados com o auxílio do Design Thinking;
- Reunião e entrevista com os estudantes surdos para a criação dos sinais na abordagem do *Design Thinking*;
- Aplicação em outro grupo de estudantes surdos dos sinais criados na sala de recursos como forma de validação. Na figura 2 é apresentado um fluxograma com as etapas da metodologia:

**Figura 2 - Fluxograma com os procedimentos metodológico e delineamento da pesquisa**



Na etapa de imersão/inspiração a professora pesquisadora apresentou na sala de recursos, aos estudantes surdos, informações sobre a pesquisa. A ferramenta do *Design Thinking* que foi utilizada é a Entrevista Desk (Anexo A). Foram feitas perguntas relacionadas à falta de sinais para o ensino de Física. As respostas foram analisadas de acordo com a Técnica de Análise de Conteúdo Temática Categórica, proposta por Bardin (1977), e obedecendo aos seguintes passos: 1ª FASE: pré-análise; 2ª FASE: exploração do material e 3ª FASE: tratamento dos dados, inferência e interpretação seguindo a metodologia descrita por Alves *et al.* (2013). A etapa de imersão é importante para que ocorram os *insights* nos estudantes já que são eles os criadores dos novos sinais ou adequação dos já existentes. Imagens com conceitos de Física foram apresentadas aos estudantes surdos como forma de começar o processo de entendimento dos conceitos físicos para configurar os sinais. Além de imagens, textos como problemas de Física também serviram de guia para a construção de sinais. Nesta etapa, foi definido o problema a ser resolvido.

Já na etapa da ideação foi criado um varal de ideias (Anexo B) baseado nas respostas dos estudantes na etapa de imersão para que possam ser criados os sinais necessários. O varal, que consiste em um barbante no qual foram penduradas imagens definidas na etapa anterior, é uma ferramenta importante para a visualização, de todos os participantes, das imagens para a promoção do pensamento convergente. O varal será montado na sala de recursos pelos participantes da pesquisa. Além dos estudantes surdos, poderão participar a professora da sala de recursos e a intérprete. O objetivo do varal é que os *insights* que foram dados na etapa anterior sejam utilizados para a criação dos sinais ou adequação dos já existentes. Como já mencionado, dos três estudantes, dois participaram da etapa de criação de sinais enquanto que o outro ficou para a etapa de prototipação e validação do projeto.

E na etapa final foi feita a prototipação dos sinais, ou seja, a validação dos sinais criados na etapa anterior. Foram utilizadas duas ferramentas do *Design Thinking*: o varal de ideias, já utilizado anteriormente e a dramatização (Anexo C). Os sinais criados pelos estudantes serão registrados por meio de fotos e com estas será criado um varal de ideias para que o outro estudante que não participou da criação de sinais possa interpretar os protótipos de sinais criados. Após, os educandos que participaram da etapa inicial sinalizam um problema de Física para que o participante da etapa de validação possa interpretá-lo. Dessa forma, a validação foi realizada entre os usuários da pesquisa.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os objetivos deste trabalho, a partir da metodologia *Design Thinking* os seguintes sinais foram configurados pelos estudantes surdos da escola (Figuras 3 e 4).



**Figura 3 - Sinais construídos**

Sinal para massa corporal



Sinal para aceleração



Sinal para Velocidade

**Figura 4 - Sinal para força centrípeta**

Os sinais foram configurados na sala de recursos com a presença da professora responsável pela sala. A intérprete participava sempre que tinha disponibilidade pois no turno da tarde lecionava para outras turmas de estudantes surdos. A professora da sala de recursos auxiliava na interpretação. Durante a configuração, os estudantes surdos apresentavam certa resistência para configurar um sinal justamente pelo fato de não interpretarem muito bem o significado das palavras, por isso, o varal de ideias foi muito bem aplicado e auxiliou a compreensão por todos dos conceitos a serem configurados. A seguir seguem fotos de alguns sinais construídos na sala de recursos (Figura 5).



**Figura 5 - Exemplos de Varais utilizados na sala de recursos**

Durante o trabalho de pesquisa, um estudante surdo acabou se mudando de cidade e, portanto o trabalho foi feito com três estudantes que permaneceram na escola. Os encontros ocorriam sempre nas terças feiras, às 13:30 até às 15:30 pois era o horário que os estudantes frequentavam a sala de recursos. Algumas vezes os encontros não eram possíveis pois acabavam tendo outros compromissos.

## 6 CONCLUSÃO

Este trabalho de pesquisa preocupou-se em configurar sinais em Libras com estudantes surdos de uma escola do interior do Rio Grande do Sul. Os estudantes surdos configuraram 4 sinais relacionados à área da Física e, em especial, o primeiro ano do ensino médio. Os sinais foram criados na sala de recursos com o auxílio da professora da sala e da intérprete.

Os sinais foram configurados levando em consideração a metodologia *Design Thinking* em que, a partir de um varal de ideias, os estudantes relacionavam o conceito e criavam um sinal. Os conceitos de pensamentos convergentes e divergentes foram importantes por se tratar de um trabalho em equipe e, principalmente de um trabalho em que a configuração de sinal é exclusivamente feita pelos sujeitos de estudo, no caso, os estudantes surdos. O passo final de validação dos sinais com outros estudantes não foi executada em função de não se ter o número de estudantes esperados e também pela indisponibilidade durante os encontros. Conclui-se, portanto, que este trabalho de pesquisa contribui para a criação de sinais em Libras de conceitos da área da Física a partir de estudantes surdos. Estes conceitos, apesar de não validados na sala de recursos, foram aplicados inúmeras vezes em sala de aula e, durante a observação da professora e também pesquisadora juntamente com a intérprete, verificou-se uma melhoria na compreensão dos conceitos pelos demais estudantes surdos. Como sugestão para trabalhos futuros indica-se uma nova rodada de *Design Thinking* para nova validação dos sinais com outra equipe de estudantes surdos. De acordo com Linus Pauling: "Para ter uma boa ideia, você antes precisa ter muitas ideias".



## REFERÊNCIAS

ALVES, Tássia Pereira *et al.* Inclusão de alunos com surdez na educação física escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 192-204, 2013.

ARBEX, Dafne F.; FIALHO, F. A.; RADOS, Gregório Varvakis. Design thinking how an iterative process for innovation of products and services. *In: International Congress on Design Research*. 2011.

BEZERRA, Charles. **O designer humilde**. São Paulo: Edições Rosari, 2008.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, 1977. v.70, p. 225.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, Brasília, DF, 22 de dez. 2005. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 30/04/2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 de abr. 2002.

BRASIL. **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BROWN, T. **Design Thinking**. Uma metodologia ponderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BROWN, T.; WYAAT, J. *Design thinking* for social innovation. **Stanford Social Innovation Review**, v. 8, n. 1, Winter 2010.

DE SOUSA, Sinval Fernandes; DA SILVEIRA, Hélder Eterno. Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. **Química nova na Escola**, v.33, no 1, p. 37-43, 2011.

DE SOUZA ALVES, Fábio; DA SILVA SOUZA, Luis Mateus; ROSSINI, Suzi Mara. O perfil das pesquisas sobre o Ensino de Física para surdos no Brasil entre os anos de 2002 e 2017. **Enseñanza de las ciencias**, n. Extra, p. 2551-2558, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Acesso em: 07/06/2018. Disponível em: <http://ines.gov.br/conheca-o-ines>

LIMA, Marciana Kotz de. **O Ensino de Física na Educação Inclusiva**: um estudo sobre as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores da disciplina frente à presença de alunos surdos em sala de aula. 2017. 96 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017.



MONTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991

MARTINS FILHO, Vilson; CRUZ GERGES, Nina Rosa; PEREIRA FIALHO, Francisco Antonio. *Design thinking*, cognição e educação no século XXI. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, 2015.

MEC. Ministério da Educação INES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ines> Acesso em 07/06/2018.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 33, p. 387-359, set./dez. 2006.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 295-305, 2006.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

VIANA, M. *et al.* **Design thinking**: inovação em negócios. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.



## ANEXO A

### *Entrevista Desk, o que é?*

A entrevista é um método que procura obter informações durante uma conversa com o entrevistado. Podemos obtê-las através de diversas técnicas, como perguntas, interpretação de imagens, entre outras. Neste trabalho, a entrevista DESK se dará através de uma entrevista semiestrutura. Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

1. As entrevistas serão filmadas na sala de recursos com a presença da intérprete de LIBRAS e a professora da sala de recursos.
2. Abaixo seguem algumas perguntas da entrevista semiestruturada
3. Qual sua maior dificuldade na Física?
4. Você acha necessário a criação de sinais específicos para o ensino de Física?
5. Você poderia fornecer algum exemplo?
6. Os sinais que existem atualmente são úteis para a compreensão?
7. Você acha que seria necessário melhorar esses sinais?
8. Você conhece sinais para as imagens abaixo?



## ANEXO B

### **Varal de ideias, o que é?**

Com uma proposta diferente presente as ideias de atividades que podem dar certo no cotidiano escolar para resolver o desafio proposto. Em uma dinâmica de grupo, as atividades são selecionadas pelos membros das equipes e escritas em molduras que podem ter forma de roupas ou formas que remetam as soluções propostas, ou simplesmente utilize os *post it* pendurados no varal. O varal é compartilhado com todos, formando assim um criativo "Varal de ideias".

O varal deve reunir todas as ideias, de forma criativa e atraente, observando as seguintes semelhanças: atividades que aproximem o aluno do conhecimento, motivação dos alunos, além de buscar atividades que contribuam para a aplicação da aprendizagem no dia a dia dos alunos. Na pesquisa, o varal de ideias se dará em função das imagens trabalhadas na entrevista Desk com o objetivo de criar os sinais para conceitos da Física que não existem ou que podem ser melhorados.

Na figura 3 segue um exemplo de como esse varal de ideias será criado. Alguns conceitos poderão ser adicionados de acordo com a entrevista Desk.

### **Exemplo de varal de ideias**



## ANEXO C

### *Dramatização, o que é?*

É a simulação de uma situação, que pode representar desde a interação de uma pessoa com a máquina até um simples diálogo entre pessoas para encenar aspectos de um serviço. É bastante útil para construir e detalhar as etapas de uma interação, e melhorar a experiência. Na pesquisa, a dramatização será a fase de prototipação do projeto. Dois estudantes que participaram da fase de criação dos sinais, irão sinalizar para o que não participou. A sinalização se dará através das imagens trabalhadas nas etapas anteriores bem como os problemas que serão posteriormente criados.





Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul  
[www.unisc.br/edunisc](http://www.unisc.br/edunisc)