

SÉRIE EXTENSÃO



UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão

Psicologia e promoção de saúde em diferentes contextos

*Ações extensionistas
em contextos clínicos
e educacionais*

Organizadoras
Jana Gonçalves Zappe
Naiana Dapieve Patias



editora **ufsm**

Psicologia e promoção de saúde em diferentes contextos

*Ações extensionistas
em contextos clínicos
e educacionais*

Organizadoras
Jana Gonçalves Zappe
Naiana Dapieve Patias

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Reitor: Paulo Afonso Burmann

Vice-reitor: Luciano Schuch

Pró-reitor de Extensão: Flavi Ferreira Lisboa Filho

Diretor da Editora: Daniel Arruda Coronel

Conselho editorial: Adriano Mendonça Souza, Alisson Vicente Zarnot, Ana Claudia Oliveira Pavão, Célia Helena de Pelegrini Della Múa, Daniel Arruda Coronel (Presidente), Debora Marshall, Glauber Rodrigues de Quadros, Graziela Inês Jacoby, Jose Renato Ferraz da Silveira, Marcelo Battesini, Marcia Keske Soares, Maria Talita Fleig, Maristela da Silva Souza, Marlene Terezinha Lovatto, Melina da Silva Mota, Paulo Roberto da Costa, Raone Somavilla e Thales de Oliveira Costa Viegas.

Revisão de texto: Érica Duarte Medeiros

Diagramação: Gilberto de Moraes Jr.

Capa: Larissa Mendes

© 2021, Jana Gonçalves Zappe e Naiana Dapieve Patias (organizadoras)

P974 Psicologia e promoção de saúde em diferentes contextos [recurso eletrônico] : ações extensionistas em contextos clínicos e educacionais / organizadoras Jana Gonçalves Zappe, Naiana Dapieve Patias. – Santa Maria, RS : Ed. UFSM : UFSM, Pró-Reitoria de Extensão, 2021.
1 e-book : il. – (Série Extensão)

1. Psicologia – Extensão universitária – Universidade Federal de Santa Maria 2. Saúde – Aspectos psicossociais – Ações extensionistas – Universidade Federal de Santa Maria I. Zappe, Jana Gonçalves II. Patias, Naiana Dapieve

CDU 159.9:378.4.017.7
378.4.017.7

ISBN: 978-65-88636-04-6

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte – CRB-10/990
Biblioteca Central – UFSM


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


editoraufsm



UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão

Direitos reservados à:

Editora da Universidade Federal de Santa Maria

Prédio da Reitoria – Campus Universitário – Camobi

CEP: 97105.900 – Santa Maria, RS – (55) 3220.8610/8115

editufsm@gmail.com – www.ufsm.br/editora

A **Série Extensão** prevê a disseminação digital e/ou impressa de livros inéditos de produção acadêmica na Extensão Universitária, que tenham como prioridade a comunidade externa, desenvolvidos por docentes e outros, em conjunto com estudantes que desenvolvam Programas e Projetos de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com recomendada atenção às comunidades ou aos grupos atendidos por Ações de Extensão.

SUMÁRIO

07 APRESENTAÇÃO

Jana Gonçalves Zappe e Naiana Dapieve Patias

11 SOBRE AS ORGANIZADORAS

13 DADOS DOS AUTORES

19 1. CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ana Paula Ramos de Souza, Jana Gonçalves Zappe e Carolina Schmitt Colomé

39 2. RELATO DE EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DA MANIFESTAÇÃO PÚBLICA PELO DIA MUNDIAL CONTRA A AGRESSÃO INFANTIL: INTEGRANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE

Aline Cardoso Siqueira, Suane Faraj, Gracielle Aguiar, Daniela Monteiro, Danielle Visentini, Fabrine Flôres, Renata Bolzan e Ariela Quartiero

52 3. INTERVENÇÕES CLÍNICAS FAMILIARES NO CONTEXTO DA SEPARAÇÃO CONJUGAL: UMA AÇÃO EM PROL DA SAÚDE EMOCIONAL

Rayssa Reck Brum, Mônica Sperb Machado, Ângela Roos Campeol e Caroline Rubin Rossato Pereira

69 4. DIÁLOGOS SOBRE A PERDA E O LUTO NO ÂMBITO ESCOLAR

Luísa da Rosa Olesiak, Fernanda Nardino, Leonardo Soares Trentin e Alberto Manuel Quintana

- 87** **5. O ESPAÇO EDUCATIVO EM DIÁLOGO: INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA EM UMA ESCOLA ABERTA**
Caroline Siqueira Noal, Joana Missio, Camila Almeida Kostulski, Luiza Camponogara Toniolo, Amanda Flôres Padilha e Dorian Mônica Arpini
- 105** **6. COMO OS OUTROS ME VEEM? QUEM EU SOU? QUEM EU QUERO SER? - RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OFICINAS COM ADOLESCENTES**
Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira, Joana Missio, Taís Fim Alberti e Samara Silva dos Santos
- 121** **7. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE UMA PRÁTICA EXTENSIONISTA SOBRE IDENTIDADE COM ADOLESCENTES**
Catheline Rubim Brandolt, Andréa Guillen Ferreira, Laís Ismael Freitas, Isadora Esteve Torres, Samara Silva dos Santos e Taís Fim Alberti
- 138** **8. ATENÇÃO À SAÚDE DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: RELATO DE AÇÕES EXTENSIONISTAS EM UMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA**
Juliana da Rosa Marinho, André Morgental Weber, Anniara Lúcia Dornelles de Lima, Renata dos Santos da Costa, Luana da Costa Izolan e Jana Gonçalves Zappe
- 154** **9. TENDA DE EXPRESSÕES DA PSICOLOGIA: MOVIMENTANDO ARTE E SAÚDE MENTAL EM UMA FEIRA DE PROFISSÕES**
Adriane Roso, Luiza Sbrissa, Thais Araujo e Anelize Saggin Alves
- 172** **10. TRAÇANDO CAMINHOS: ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E AUXÍLIO NA CONSTRUÇÃO DE PERSPECTIVAS FUTURAS COM ADOLESCENTES**
Thamires Pereira Barbosa, Vanessa Cirolini Lucchese, Clarissa Tochetto de Oliveira, e Silvio José Lemos Vasconcellos
- 184** **LISTA DE ABREVIATURAS**

APRESENTAÇÃO

Jana Gonçalves Zappe e Naiana Dapieve Patias

Esta coletânea foi elaborada com o objetivo principal de colaborar com a disseminação digital da produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (PPGP/UFSM) na Extensão Universitária. São apresentados dez capítulos, que descrevem experiências que tiveram, como prioridade, a promoção de saúde da comunidade externa e foram desenvolvidas por docentes e discentes do PPGP/UFSM, por meio de Projetos de Extensão registrados no Portal de Projetos da UFSM.

O PPGP/UFSM tem como área de concentração a Psicologia da Saúde e tem buscado estabelecer um diferencial regional no desenvolvimento de um conceito ampliado de saúde, propondo relações com novas estratégias metodológicas de Ensino, Pesquisa e Extensão que possam responder adequadamente às demandas sociais no contexto da saúde, especialmente em termos de formação profissional. Nesse sentido, os trabalhos aqui reunidos apresentam Ações Extensionistas com foco na atenção aos aspectos psicossociais da saúde, desenvolvidas em diferentes contextos, tais como escolas, unidade socioeducativa e universidade, direcionadas a diferentes públicos, envolvendo, prioritariamente, bebês, crianças, adolescentes, jovens, famílias e profissionais da educação. Destaca-se que são trabalhos que abordam a temática da saúde, que é definida como área prioritária tanto na Política Nacional de Extensão quanto na Política de Extensão da UFSM, sendo a área mais votada para definir prioridades de investimento em extensão entre os participantes do Fórum Regional de Extensão da UFSM, realizado em 2019.

Os capítulos foram construídos visando ao destaque dos desafios enfrentados e das demandas atendidas através das atividades de Extensão, assim como dos recursos didáticos e metodológicos adotados, para que se constituam como elementos de referência para o desenvolvimento de práticas extensionistas por outros docentes e discentes, ampliando o público atingido pelas ações na Extensão Universitária. Tais relatos

ilustram o ativismo diário dos docentes e discentes do PPGP/UFSM na criação e oferta de dispositivos que possam contribuir com a melhoria da saúde e da qualidade de vida da população, construídos a partir de intensos trabalhos de Pesquisa nessa área, que, inevitavelmente, também repercutem nos espaços formativos de Ensino.

Os três primeiros capítulos apresentam ações de Extensão Universitária desenvolvidas na própria UFSM, com atenção ao desenvolvimento saudável de bebês, crianças e famílias. O primeiro capítulo da coletânea, intitulado *“Contribuições do Núcleo Interdisciplinar em Desenvolvimento Infantil para a Extensão Universitária”*, compartilha o percurso da construção de um núcleo interdisciplinar em Extensão, Pesquisa e Ensino, sobre desenvolvimento infantil na UFSM, com especial atenção à formação clínica e à pesquisa em detecção precoce e intervenção a tempo. As ações interdisciplinares do núcleo evidenciam as contribuições da articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão para a promoção do desenvolvimento saudável de bebês, crianças e famílias. O capítulo seguinte, *“Relato de Experiência da Construção e do Desenvolvimento da Manifestação Pública pelo Dia Mundial Contra a Agressão Infantil: integrando Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade”*, reflete a mobilização de um intenso debate com a sociedade civil acerca do impacto do uso da violência no desenvolvimento e na saúde da criança, fortalecendo o compromisso social da psicologia e da Universidade em fomentar a proteção à infância. O terceiro capítulo, *“Intervenções clínicas familiares no contexto da separação conjugal: uma ação em prol da saúde emocional”*, apresenta um relato do desenvolvimento de um Projeto de Extensão que oferece atendimentos psicológicos clínicos gratuitos para famílias que passaram pelo processo de separação conjugal, a partir da abordagem sistêmica familiar. Direcionado a famílias em situação de baixa renda, as Ações Extensionistas desse Projeto buscaram desenvolver ações de promoção e prevenção em saúde, com foco nas relações familiares e na promoção do exercício da coparentalidade após a separação conjugal.

Os quatro capítulos seguintes relatam Ações Extensionistas realizadas em escolas públicas, com estudantes e profissionais, que, em conjunto, salientam as possibilidades de contribuição da Universidade para a valorização da escola como contexto protetivo e promotor de saúde. O quarto capítulo dessa coletânea tem como título *“Diálogos sobre a perda e o luto no âmbito escolar”* e apresenta o relato de Ações Extensionistas que ofertaram

capacitação a profissionais da educação para o trabalho com os alunos sobre as situações de morte, considerando o papel de mediadores sociais desses profissionais e a função tanto socializadora quanto acolhedora do ambiente escolar na infância. Assim, as ações buscaram contribuir para que a escola fosse valorizada como espaço para experienciar e compartilhar todas as formas de vivências, sentimentos e emoções – inclusive os processos de perda, morte e luto. O capítulo seguinte, *“O espaço educativo em diálogo: intervenções da psicologia em uma Escola Aberta”*, apresenta o relato de Ações Extensionistas que buscaram oferecer um espaço de reflexão e apoio aos estudantes e à comunidade escolar de uma Escola Aberta, que era frequentada por adolescentes com dificuldades de vinculação às escolas compreendidas como tradicionais e que, em sua maioria, apresentavam trajetórias de vida marcadas por processos de vulnerabilidade e exclusão social. Assim, trata-se de um Projeto que buscou valorizar e potencializar o espaço da Escola Aberta como um ambiente protetivo e acolhedor, capaz de se constituir como lugar de desenvolvimento, humanização e formação de sujeitos. O sexto capítulo, que tem como título *“Como os outros me veem? Quem eu sou? Quem eu quero ser? - Relato de experiência sobre oficinas com adolescentes”*, apresenta o relato de ações que buscaram mobilizar reflexões e discussões sobre aspectos relacionados à personalidade, promovendo a autoconsciência entre adolescentes estudantes do ensino médio em uma escola pública. Trata-se de ações que buscaram tanto trabalhar com a individualidade dos(as) alunos(as) quanto promover reflexões e mudanças na realidade social em que eles estavam inseridos. *“Psicologia e educação básica: relato de uma prática extensionista sobre identidade com adolescentes”* é o sétimo capítulo e apresenta o desenvolvimento de ações realizadas em uma escola localizada em uma região de vulnerabilidade social e econômica de Santa Maria, que buscaram atender à demanda de trabalho sobre a temática da identidade, a qual já estava sendo abordada pela escola de maneira interdisciplinar. Com isso, as temáticas das ações foram sobre o futuro profissional, a sexualidade e os direitos humanos, todas particularmente pertinentes à saúde e ao desenvolvimento na adolescência.

“Atenção à saúde do adolescente em conflito com a lei: relato de Ações Extensionistas em uma unidade de internação socioeducativa” é o oitavo capítulo dessa coletânea e apresenta o relato do desenvolvimento de oficinas de intervenção psicossocial com adolescentes que estavam cumprindo medida socioeducativa de internação. A atenção à saúde dos adolescentes

em conflito com a lei destaca-se como uma demanda emergente e complexa na realidade brasileira, pois é reveladora das iniquidades em saúde e da necessidade de intervir sobre seus determinantes sociais, sendo esse um dos principais desafios que mobilizaram as Ações Extensionistas realizadas.

Por fim, os capítulos que encerram essa coletânea descrevem Ações Extensionistas de discentes e docentes do PPGP/UFSM desenvolvidas no contexto da feira de profissões da UFSM, nomeada Descubra UFSM e realizada anualmente. O nono capítulo, intitulado “*Tenda de expressões da psicologia: movimentando arte e saúde mental em uma feira de profissões*”, abarca questões relativas à formação profissional e à escolha de carreira, em especial a Psicologia, e relata a implementação de Ações de Extensão junto à comunidade em geral no Descubra UFSM. As atividades, baseadas em artes, visaram a apresentar uma área da psicologia — a Psicologia Social — às pessoas que visitaram a feira, principalmente estudantes do ensino médio. O último capítulo, “*Traçando caminhos: Orientação Profissional e auxílio na construção de perspectivas futuras com adolescentes*”, apresenta um relato do trabalho de Orientação Profissional realizado por profissionais e estudantes de Psicologia no evento Descubra UFSM, discutindo sobre como as demandas que ali surgiram ajudaram a alicerçar uma proposta mais ampla de Orientação Profissional, que, posteriormente, passou a ser desenvolvida em algumas escolas públicas do município de Santa Maria/RS.

Em conjunto, espera-se que os trabalhos aqui reunidos permitam visualizar o quanto a Extensão Universitária tem desempenhado papel fundamental no que diz respeito à sua potencialidade de transformação de realidades a partir do comprometimento com o desenvolvimento das comunidades locais e considerando a indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa. Diante disso, acredita-se que essa coletânea represente a materialização do compromisso da Universidade, de forma geral, e do PPGP/UFSM, de forma mais particular, com pautas sociais que almejam a melhoria das condições de saúde da população. Espera-se, sobretudo, que possa ser inspiradora de novas ações que também sigam nessa direção.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Jana Gonçalves Zappe e **Naiana Dapieve Patias** são professoras adjuntas no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e atuam no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM.

Jana Gonçalves Zappe coordena a Rede de Estudos sobre Desenvolvimento na Infância, Adolescência e Juventude (REDIJUV/UFSM). Possui Graduação e Mestrado em Psicologia pela UFSM e Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Psicologia Jurídica pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e em Crianças e Adolescentes em Situação de Risco pela Universidade Franciscana (UFN). Participa do Grupo de Trabalho Juventude, Resiliência e Vulnerabilidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação na Psicologia (ANPEPP). Atuou como psicóloga na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS) e na Secretaria de Saúde da Prefeitura Municipal de Santa Maria. Tem experiência em Psicologia, com ênfase em Tratamento e Prevenção Psicológica, nas áreas de Psicologia Jurídica, Psicologia da Saúde e Psicologia do Desenvolvimento, atuando principalmente nos seguintes temas: adolescência, comportamentos de risco, medidas socioeducativas, violência, famílias, instituições, saúde pública e clínica psicanalítica. E-mail para contato: jana.zappe@ufsm.br

Naiana Dapieve Patias coordena o Núcleo de Estudo em contextos de Desenvolvimento humano: Família e Escola (NEDEFE/UFSM). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Franciscana (UFN) e Graduação em Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) pela UFSM. É especialista em Criança e Adolescente em situação de risco (UFN) e em Psicologia Escolar (Faculdade Monteiro Lobato - FATO e Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar (CAPE/POA)). Possui Mestrado em Psicologia (2012) pela UFSM e Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É membro do Grupo de Trabalho (GT) Psicologia Escolar e Educacional da Associação

Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Possui interesse, principalmente, nos seguintes temas: Estilos e Práticas educativas parentais, Psicologia Escolar e Educacional, Desenvolvimento da/na adolescência, clima escolar e familiar, trabalho e saúde mental de professores de educação básica. Contato: naiana.patias@ufsm.br

DADOS DOS AUTORES

Adriane Roso, doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: adriane.roso@ufsm.br

Alberto Manuel Quintana, doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e professor titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: albertom.quintana@gmail.com

Aline Cardoso Siqueira, doutora em Psicologia pelo PPG em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: alinecsiq@gmail.com

Amanda Flôres Padilha, acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e bolsista FIEX/UFSM. E-mail: amandaflloresp@gmail.com

Ana Paula Ramos de Souza, doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e em Distúrbios da Comunicação Humana na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: ana.souza@ufsm.br

André Morgental Weber, licenciado em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), psicólogo formando pela Universidade Franciscana (UFN), especialista em Clínica Psicanalítica pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e acadêmico do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: andremweber@hotmail.com

Andréa Guillen Ferreira, acadêmica do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: deiaguillen@gmail.com

Anelize Saggin Alves, psicóloga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Clínica Psicanalítica (ULBRA). E-mail: anelize.saggin@gmail.com

Ângela Roos Campeol, psicóloga e mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: angela.r.campeol@gmail.com

Anniara Lúcia Dornelles de Lima, psicóloga formada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: anniarallima@gmail.com

Ariela Pinto Quartiero, psicóloga, educadora especial, pós-graduada em Atendimento Clínico com Abordagem Psicanalítica pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e acadêmica do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: arielaquartiero@gmail.com

Camila Almeida Kostulski, psicóloga pela Universidade Franciscana (UFN), mestra e acadêmica do Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Bolsista CAPES. E-mail: camila.ak@hotmail.com

Carolina Schmitt Colomé, psicóloga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e acadêmica do Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Bolsista CAPES. E-mail: carolcolome@gmail.com

Caroline Rubin Rossato Pereira, doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: carolinerrp@gmail.com

Caroline Siqueira Noal, acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: carolinesnoal@gmail.com

Catheline Rubim Brandolt, psicóloga formada pela Universidade Franciscana (UFN), mestra e acadêmica do Doutorado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Bolsista CAPES. E-mail: cathelinerb@gmail.com

Clarissa Tochetto de Oliveira, doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e coordenadora do Laboratório de Avaliação e Clínica Cognitiva. E-mail: clarissa.tochetto@gmail.com

Daniela Trevisan Monteiro, doutora em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pós-doutoranda em Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: daniela.trevisan.monteiro@gmail.com

Danielle Machado Visentini, psicóloga, pós-graduada em Clínica Psicanalítica da Criança e do Adolescente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: daniellemvisentini@gmail.com

Dorian Mônica Arpini, doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: monica.arpini@gmail.com

Fabrine Niederauer Flôres, psicóloga, equoterapeuta, pós-graduada em Psicologia Clínica: Escutas da Infância pela Universidade Franciscana (UFN) e mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: fabrinenflores@gmail.com

Fernanda Nardino, psicóloga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e acadêmica do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Bolsista CAPES. E-mail: fernanda.nardino@hotmail.com

Gracielle Almeida de Aguiar, psicóloga, especialista em Gestão de Saúde Mental, perita junto ao TJ-RS e psicóloga voluntária no Juizado da Violência Doméstica do Foro da Comarca de Santa Maria. E-mail: gracielleaguiar5@gmail.com

Isadora Esteve Torres, psicóloga pela Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA) e acadêmica do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Bolsista CAPES. E-mail: ietorres.isadora@gmail.com

Jana Gonçalves Zappe, doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora adjunta no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: janazappe@hotmail.com

Joana Missio, psicóloga e mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Bolsista CAPES. E-mail: joanamissio@hotmail.com

Juliana da Rosa Marinho, psicóloga, especialista em Saúde Mental, acadêmica do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Bolsista CAPES. E-mail: julianamarinhopsi@gmail.com

Lais Ismael Freitas, psicóloga pela Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA) e acadêmica do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: laisfreitaspsicologia@hotmail.com

Leonardo Soares Trentin, acadêmico de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: leosoarest@hotmail.com

Luana da Costa Izolan, acadêmica de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e bolsista FIEX/UFSM. E-mail: lu.izolan@hotmail.com

Lúisa da Rosa Olesiak, psicóloga, mestra e acadêmica do Doutorado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: luisa_drolesiak@hotmail.com

Luiza Camponogara Toniolo, acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e bolsista de iniciação científica - PIBIC/Cnpq. E-mail: luiza.toniolo@hotmail.com

Luiza Sbrissa, psicóloga, mestra em Psicologia e acadêmica do Doutorado em Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). E-mail: luizasbrissa@gmail.com

Marjorie Ribeiro Macedo De Oliveira, psicóloga, acadêmica no Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Bolsista CAPES. E-mail: marjorie457@gmail.com

Mônica Sperb Machado, psicóloga, mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e acadêmica do Doutorado em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: monicasperbm@gmail.com

Rayssa Reck Brum, psicóloga pela Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA) e acadêmica do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Bolsista CAPES. E-mail: rayssarbrum@gmail.com

Renata dos Santos da Costa, acadêmica de Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e bolsista FIPE/UFSM. E-mail: rennatascoosta@gmail.com

Renata Souto Bolzan, psicóloga pela Universidade Franciscana (UFN) e acadêmica no Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Bolsista CAPES. E-mail: re.s.bolzan@gmail.com

Samara Silva dos Santos, doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: silvadossantos.samara@gmail.com

Silvio José Lemos Vasconcellos, doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e coordenador do Grupo “Pesquisa e Avaliação das Alterações da Cognição Social” (PAACS). E-mail: silviojvasco@hotmail.com

Suane Pastoriza Faraj, psicóloga, mestra e acadêmica do doutorado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em criança e adolescente em situação de risco. E-mail: suanef@yahoo.com.br

Taís Fim Alberti, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: tfalberti@gmail.com

Thais Araujo, psicóloga (UFRJ), mestra em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), psicóloga na Força Aérea Brasileira (FAB). E-mail: thais.f.a.83@gmail.com

Thamires Pereira Barbosa, psicóloga, mestra e acadêmica do Doutorado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Bolsista CAPES. E-mail: thami.pereira@gmail.com

Vanessa Cirolini Lucchese, psicóloga e acadêmica no Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Bolsista CAPES. E-mail: vanessa.lucchese4@gmail.com

1. CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ana Paula Ramos de Souza, Jana Gonçalves Zappe e Carolina Schmitt Colomé

O objetivo da escrita deste capítulo é partilhar o percurso da construção de um núcleo interdisciplinar, em Extensão e Pesquisa, sobre desenvolvimento infantil na Universidade Federal de Santa Maria. Inicialmente, será apresentada a história do encontro e da constituição de um grupo de pesquisadoras, de diferentes áreas do conhecimento, sobre o desenvolvimento infantil. Posteriormente, serão descritos os principais resultados de pesquisas em detecção e intervenção precoces, que foram desenvolvidas por esse grupo, orientadas e coorientadas pela primeira autora desse trabalho. Finalizar-se-á refletindo sobre as contribuições dessas experiências para a prática profissional, especialmente na Extensão Universitária, e para o desenvolvimento de trabalhos futuros na temática do desenvolvimento infantil, sobretudo em detecção e intervenção a tempo.

O grupo teve seus trabalhos iniciados em 2011, a partir da parceria da primeira autora desse trabalho com a professora Dani Laura Peruzzolo, docente do Departamento de Terapia Ocupacional. Seu início foi vinculado a um Projeto de Extensão em Clínica Interdisciplinar de Bebês, que atuava a partir do planejamento terapêutico singular com casos de detecção precoce de risco ao desenvolvimento ou risco psíquico na infância, seja nos aspectos psicomotores, cognitivos, psíquicos ou linguísticos.

Nos anos iniciais do Projeto, a interdisciplinaridade do grupo foi construída a partir da atuação de psicólogas, fisioterapeutas e fonoaudiólogas, com a participação das professoras psicólogas Dorian Mônica

Arpini, Cristina Saling Kruehl e Angélica Dotto Londero, das professoras fisioterapeutas Cláudia Trevisan e Analu Rodrigues, e da professora fonoaudióloga Themis Kessler. Algumas dessas participações foram mais contínuas e sistemáticas, outras mais esporádicas, na forma de assessorias. Destaca-se, por outro lado, a importante participação, na vertente de pesquisa do NIDIP-NIDI, da professora Anaelena Bragança de Moraes, que participou da análise estatística de todas as investigações realizadas e atuou em diversas orientações e/ou coorientações de mestrado e doutorado.

Inicialmente, o grupo se chamava Núcleo Interdisciplinar em Detecção e Intervenção Precoces (NIDIP). A partir de algumas mudanças que foram se delineando até a formação atual, o grupo passou a se chamar Núcleo Interdisciplinar em Desenvolvimento Infantil (NIDI). A participação da professora Aruna Noal Corrêa, pedagoga e especialista em musicalização de bebês, definiu a abertura de caminhos muito inovadores ao grupo. Ela segue no núcleo, extremamente motivada com sua continuidade, e foram acolhidas as integrantes atuais: professoras Angela Ruviano Busanello Stella, Eliara Pinto Vieira Biaggio e Geovana de Paula Bolzan, do departamento de Fonoaudiologia; Jana Gonçalves Zappe, do Departamento de Psicologia; e Maclaine Ross, do Departamento de Pediatria. Assim, atualmente, o NIDI conta com a participação de representantes das áreas de fonoaudiologia, pedagogia, psicologia e pediatria, cultivando e valorizando a interdisciplinaridade na pesquisa e na intervenção com bebês e crianças.

Para entender o início do grupo, cabe relatar a motivação da primeira autora desse trabalho, junto à professora Dani Laura, para sua criação. Residentes em Porto Alegre antes do ingresso na UFSM, onde a clínica de bebês possuía pressupostos diferenciados da clínica com crianças maiores e com adultos, elas observaram que os bebês que nasciam com deficiências eram encaminhados a múltiplos profissionais na realidade de Santa Maria e que isso estava naturalizado na formação dos distintos profissionais no Centro de Ciências da Saúde. Por isso, percebeu-se a necessidade de aprimorar a formação dos acadêmicos de graduação e de pós-graduação com respeito à especificidade dessa clínica quanto a algumas intervenções e alguns conceitos mais contemporâneos, como, por exemplo, da indicação de terapeuta único subsidiado por equipe interdisciplinar em substituição à proposta de diversos terapeutas atuando concomitantemente. Assim, o núcleo se constituiu a partir da proposta de introduzir e alimentar um novo olhar sobre a clínica de bebês.

Dessa forma, destaca-se a atuação do NIDI no sentido da articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, com foco na promoção do desenvolvimento saudável de bebês e crianças, em sintonia com os objetivos da Política Nacional de Extensão Universitária, sobretudo com relação ao desenvolvimento de ações interdisciplinares voltadas para o atendimento de necessidades sociais na área da saúde, prioritária tanto nas Políticas de Extensão Nacionais como na própria Política da UFSM. Dessa forma, tem-se buscado efetivar trocas e articulações de experiências e saberes entre a Universidade e a sociedade, a fim de que o conhecimento construído na primeira possa contribuir com as problemáticas da última, considerando que ambos se afetam mutuamente, resultando em melhoria da saúde e da qualidade de vida da população (BRASIL, 2018; UFSM, 2019).

MÉTODO DE EXECUÇÃO

O NIDI atuou de modo integrado na Pesquisa, no Ensino e na Extensão. A integração entre Ensino e Extensão se deu pelo atendimento de bebês, sobretudo nas idades de zero a três anos, nos estágios curriculares dos cursos de Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Fonoaudiologia, nas práticas clínicas dos cursos de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana e Psicologia, bem como em Projeto de Extensão específico da Fonoaudiologia. O Projeto de Extensão contava com setor de acolhimento, nos diferentes cursos, com acadêmicos de graduação e de pós-graduação que acompanhavam os estágios. Eram ofertados atendimentos clínicos interdisciplinares a bebês que necessitassem de intervenção precoce, encaminhados por profissionais do Hospital Universitário de Santa Maria, das clínicas-escola, de setores de pediatria de unidades de saúde, de escolas de educação infantil, entre outros. Já na pesquisa, houve a investigação com roteiros de detecção precoce de risco psíquico. Os bebês detectados com risco na pesquisa eram encaminhados ao Projeto de Extensão, aos estágios para atendimento ou a algum projeto de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

NA PESQUISA

Nessa seção, serão apresentados os resultados de pesquisas, realizadas no âmbito do NIDI, que ofereceram contribuições fundamentais para a estruturação de ações de acolhimento e acompanhamento de bebês em risco psíquico ou de desenvolvimento, favorecendo a construção de uma abordagem clínica interdisciplinar baseada em evidências científicas.

Três formações, realizadas pela primeira autora deste trabalho no ano de 2010, constituíram-se no ponto de partida das pesquisas em detecção precoce: o pós-doutoramento no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na perspectiva enunciativa; o ingresso no grupo PREAUT Brasil; e a formação para utilização do roteiro Indicadores Clínicos de Risco/Referência ao Desenvolvimento Infantil (IRDI) na Escola de Saúde Pública em Porto Alegre. A aproximação com esse novo olhar sobre a linguagem e o psiquismo resultaram, em geral, no interesse crescente pelo estudo do desenvolvimento de bebês e, em particular, do risco de evolução para o autismo.

As primeiras pesquisas foram realizadas entre 2010 e 2013, a partir da orientação de trabalhos de mestrado de três psicólogas (Janaína Pretto-Carlesso, Luciane Beltrame e Mariana Rodrigues Flores) e de três fonoaudiólogas (Anelise Henrich Crestani, Luciéle Dias de Oliveira e Josiane Fernanda Vendrúscolo). Elas utilizaram o roteiro IRDI e abordaram as interfaces entre psiquismo e linguagem no acompanhamento de um grupo de bebês, dos dois aos vinte e quatro meses, e suas mães. Os principais resultados das pesquisas podem ser divididos em sua análise de associação a fatores psicossociais e sociodemográficos, à alimentação e à aquisição da linguagem.

No primeiro grupo de fatores, foi observado que, quanto menos indicadores presentes no roteiro IRDI, sugerindo sinais de sofrimento psíquico no bebê, mais sinais maternos de depressão e ansiedade avaliados pelo inventário Beck (BELTRAMI, 2011; BELTRAMI et al., 2014; CARLESSO et al., 2014; FLORES et al., 2011; PRETTO-CARLESSO, 2011), bem como serão maiores as dificuldades no exercício das funções parentais, tanto materna (BELTRAMI et al., 2014; CARLESSO et al., 2019,2020) quanto paterna (FLORES; SOUZA, 2014). Em relação à alimentação, dificuldades na continuidade de aleitamento materno e

na transição alimentar foram observadas em bebês em sofrimento psíquico quando comparados a seus pares sem sofrimento psíquico (CRESTANI et al., 2012; VENDRÚSCOLO et al., 2012).

Considerando a aquisição da linguagem, foi observado que os indicadores eram sensíveis (CRESTANI, 2012) e que, quanto menor o número de indicadores, menor a produção de fala inicial das crianças (CRESTANI et al., 2015). Ainda, nas dissertações de Flores (2012) e de Oliveira (2013), foi observado que o sofrimento psíquico se refletia em impasses nas protoconversações iniciais com os bebês (FLORES, SOUZA, BELTRAME, 2011) e também em diálogos posteriores (FLORES, 2012; OLIVEIRA, 2013).

O detalhamento no trabalho de dissertação de Crestani (2012) levou à percepção da necessidade de criação de sinais específicos para o acompanhamento da aquisição da linguagem: os Sinais Enunciativos de Aquisição da Linguagem (SEAL). Essa percepção, somada à formação da primeira autora deste trabalho junto ao grupo PREAUT Brasil, desencadeou duas pesquisas iniciadas em 2013: a de criação do SEAL no doutoramento de Anelise Henrich Crestani (CRESTANI, 2016) e Luciéle Dias Oliveira (OLIVEIRA, 2018), que continuou no mestrado e doutoramento de Isabela de Moraes Fattore (FATTORE, 2018); e uma pesquisa de acompanhamento dos bebês, simultaneamente com o roteiro IRDI e com os Sinais PREAUT, que alimentou diversos doutoramentos (BORTAGARAI, 2017; NUNES, 2019; PERUZZOLO, 2016; ROTH-VAN HOOGSTRATEN, 2020) e trabalhos de mestrado (AMBRÓS, 2016; BELTRAME, 2018; ROTH, 2016; SCHUMACHER, 2017; SILVA, 2018; SCHMIDT, 2019).

Alguns resultados importantes desses estudos se referem à relação entre risco psíquico e desenvolvimento psicomotor. Embora o risco psíquico não tenha se refletido em atrasos em grandes marcos motores, foi observado que bebês em sofrimento psíquico possuíam maior instabilidade ou inibição corporais (BORTAGARAI, 2017) e que, em idades mais avançadas, as alterações psicomotoras foram claras em crianças com risco aos 18 e 24 meses no trabalho de Nunes (2019). Também foi observado, em um estudo com crianças maiores com autismo, que a restrição alimentar esteve relacionada com alterações na integração sensorial (OLIVEIRA, 2019). De certo modo, esse resultado confirma a observação de alterações no perfil sensorial na avaliação de bebês aos 12 meses, em que houve

associação entre alterações táteis e vestibulares com risco psíquico no trabalho de Beltrame (2017).

No trabalho de Roth (2016), foi observada uma complementaridade entre os Sinais PREAUT e o roteiro IRDI (ROTH-VAN HOOGST-RATEN et al., 2018a) no acompanhamento dos bebês, o que permitiu a verificação da potência da teoria psicanalítica de perspectiva lacaniana, a partir da visualização singular da história de cada bebê. O roteiro IRDI e os Sinais PREAUT, embora influenciáveis por condições socioeconômicas e psicossociais (ROTH-VAN HOOGST-RATEN et al., 2018b), apresentaram um fio condutor: a análise dos processos de alienação e de separação à luz das entrevistas inicial e continuada com os familiares. Só essa escuta sensível, tão bem abordada no trabalho de mestrado de Schumacher (2017), permite aguardar os tempos necessários para o estabelecimento da demanda por uma intervenção a tempo, visto que, no sofrimento psíquico, o bebê não é recebido a partir da demanda familiar ou do encaminhamento médico, como ocorre na intervenção precoce, mas a partir de um processo de detecção de risco psíquico, realizada pela equipe de pesquisa, no caso do trabalho de Schumacher (op.cit). Pode-se, no entanto, pensar que isso poderia acontecer nos serviços de puericultura se esses profissionais fossem formados para ter esse olhar sobre o psiquismo.

Também foi verificado, no trabalho de Roth (2016), que as mães na faixa etária entre 20 e 35 anos apresentaram mais sinais de sofrimento psíquico em conjunto com seus bebês quando comparadas àquelas com menos de 20 anos ou mais de 35 anos. Esses resultados eram agravados quando as mulheres não desenvolviam alguma atividade profissional definida. Uma das publicações desse estudo (ROTH-VAN HOOGST-RATEN, 2018b) ressaltou que bebês do sexo masculino apresentaram maior incidência de sinais de sofrimento psíquico. É importante destacar que o número de consultas pré-natais apresentou associação estatisticamente significativa com a presença de sinais de sofrimento psíquico nos bebês, permitindo indagar sobre a relevância dos cuidados no período pré-natal, ou seja, sobre o desejo materno/paterno pelo bebê e sobre como isso se projeta no modo como o núcleo familiar abre espaço para a chegada dele e busca acompanhar a gravidez.

Os resultados dessas pesquisas sugerem, portanto, que gravidez não planejada, por uma mulher sem apoio familiar e sem um espaço profissional estabelecido, são potencializadores de sofrimento psíquico

para o bebê e seus familiares, mesmo que a mulher viva plenas condições biológicas para ter bebês (entre 20 e 35 anos). Esse fato, logicamente esperado por profissionais experientes no acompanhamento de bebês, traz, como surpresa, o fato de as mães mais jovens poderem ter um fator protetivo em sua idade, talvez pelo apoio que possuem de suas próprias mães, algo comum na amostra investigada. Esses achados colocaram em questão a multiplicidade de fatores que devem ser considerados na história singular de cada gestante, pois resultados epidemiológicos, vislumbrados em associações estatísticas, são apenas pistas do que se concretizará, ou não, a partir das condições singulares de cada mulher, sua família e sua rede de apoio.

Outro resultado fundamental de Roth (2016) foi de que os bebês com pontuação intermediária entre 5 e 15 nos Sinais PREAUT apresentavam risco psíquico para psicopatologias que não o autismo e, abaixo de 5, para autismo. Algo que, até então, não havia sido abordado nas pesquisas com os Sinais PREAUT. O trabalho conjunto com IRDI e Sinais PREAUT foi o que permitiu chegar a tal análise e também foi motivo da reunião do grupo IRDI e do grupo PREAUT na construção de eventos e trabalhos de pesquisa futuros. Nesse sentido, este trabalho de mestrado deu contribuição fundamental para a aproximação de dois grupos que desenvolviam trabalhos paralelos e afinados no Brasil e na França.

Um aspecto importante a ser observado na avaliação dos bebês com os Sinais PREAUT é a diferença entre as reações infantis com o examinador e com a mãe ou familiar. Isso porque alguns bebês podem apresentar reações claras ao examinador, inclusive iniciando as trocas jubilatórias com ele, e não necessariamente fazê-la com a mãe ou com o familiar que o acompanha no momento da avaliação. Tal fato chamou a atenção das pesquisadoras porque pôde evidenciar que existiam dificuldades no laço mãe-bebê. Por exemplo, quando a mãe apresenta sinais de sofrimento decorrentes de depressão ou ansiedade, por exemplo, pode não ser tão responsiva e contingente ao bebê, tornando-o mais apático. Por outro lado, quando o bebê se apresentou pouco responsivo aos diferentes interlocutores (mãe e examinador), tais indícios nos levaram a pensar no risco de evolução para quadro de autismo.

Na comparação entre bebês com e sem Sinais PREAUT alterados, tanto no estudo de Oliveira (2018) quanto no de Roth-Van Hoogstraten (2020), foi observado que houve associação estatisticamente significativa

entre Sinais Enunciativos de Aquisição da Linguagem e os Sinais PREAUT. Esses resultados se fizeram significativos em bebês com pontuação menor que 5, que não apresentaram o endereçamento de produções vocais iniciais a suas mães. Roth-Van Hoostraten observou, também, na vertente qualitativa de sua tese, que bebês em risco de autismo, ao não estabelecerem o endereçamento de suas produções nas protoconversações iniciais, dificultam o trabalho materno de homologia e interpretância. Em linhas gerais, trata-se de observar a possibilidade de a mãe traduzir as manifestações corporais do bebê, interpretando-as enquanto manifestações de linguagem de um sujeito que as endereça a ela, permitindo a circulação da pulsão invocante (CATÃO, 2009).

Por outro lado, é possível haver uma mãe ou um interlocutor que apresenta dificuldades em considerar o bebê como um sujeito de linguagem ou mesmo de relançar demandas ao bebê. Esse é o caso, por exemplo, de mães que estão em sofrimento psíquico, depressivas e que realizam poucas trocas prazerosas com seu bebê. O estudo de Roth-Van Hoogstraten (2020) exemplificou casos nesse sentido e permitiu entrever a importância tanto da análise das protoconversações iniciais quanto dos diálogos entre mãe e bebê de 3 a 48 meses de idade como dispositivo analítico na clínica de bebês, a exemplo da escuta da linguagem na clínica com adultos.

Observou-se que, quando havia uma dificuldade no processo de alienação, a protoconversação não ocorria a partir de processos conjuntivos de linguagem (OLIVEIRA, 2018; ROTH-VAN HOOGSTRA-TEN, 2020), nos quais o adulto sustenta o bebê na protoconversação por meio da interpretação das manifestações do bebê, enquanto o bebê endereça produções, mesmo que não verbais, ao adulto, apropriando-se gradativamente da linguagem (KRUEL, 2015). Essas observações foram frequentes em casos de risco de evolução para autismo ou para psicose por negligência parental, como definiu Laznik (2016). Esta autora abordou a clínica de bebês a partir do conceito de trançamento do real, imaginário e simbólico na construção do nó borromeu para pensar a clínica de bebês. Já nas crianças com risco de psicose por excesso materno (LAZNIK, 2016), observou-se diálogos em que havia uma colagem discursiva do bebê ao dizer materno e uma negação em falar com outros interlocutores aos dois anos de idade ou mesmo um silenciamento de mãe e bebê (FLORES, 2012; OLIVEIRA, 2013; VENDRÚSCOLO, 2014).

Cabe alertar que tais observações não devem ser tomadas como profecias futuras, porque sempre a singularidade de cada bebê e de cada família concorre para a emergência de sintomas diante de impasses no desenvolvimento. Elas apenas podem ser tomadas como evidências de que observar as protoconversações iniciais entre mãe e bebê é um recurso potente no processo de avaliação tanto da linguagem quanto do psiquismo, como vislumbramos nos trabalhos de Kruehl (2015) e Roth-Van Hoostraten (2020). Além disso, é importante considerar a plasticidade do desenvolvimento dos bebês e as conquistas das intervenções realizadas a tempo, que podem contribuir com a superação dessas dificuldades e colaborar para uma evolução favorável do desenvolvimento.

A esse respeito, a observação das interações mãe-bebê por meio dos roteiros citados, aliados à história singular do bebê e de sua família, permitiu que fossem elencados alguns indícios da necessidade de uma avaliação mais minuciosa e, conseqüentemente, da intervenção a tempo. A partir da experiência no Serviço de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Maria, pôde-se identificar que os bebês que são encaminhados para avaliação no primeiro ano de vida apresentam, como queixa inicial, principalmente, a suspeita de perda auditiva ou outras deficiências com alteração biológica clara, como síndromes, encefalopatia, etc. E, a partir do segundo ano de vida, as queixas tornam-se mais relacionadas às dificuldades de aquisição da linguagem, que, muitas vezes, estão relacionadas ao sofrimento psíquico. Por isso, destaca-se a importância de o(a) fonoaudiólogo(a), bem como de os(as) demais profissionais da puericultura, apropriarem-se do conhecimento do roteiro IRDI e dos Sinais PREAUT.

Por outro lado, o encaminhamento de bebês aos serviços de psicologia ainda é raro. Eles chegam já quando crianças maiores de dois anos, quando os sinais de impasses à constituição psíquica apresentam obstáculos importantes para sua participação e adaptação tanto na família quanto na escola. Por esse motivo, também percebemos a importância de os profissionais da psicologia integrarem os serviços de puericultura na atenção primária ou participarem da formação dos profissionais que os integram por meio de assessorias ao Núcleo de Assessoria à Saúde da Família (NASF) ou mesmo na formação dos demais profissionais da saúde, sobretudo médicos pediatras. A identificação de sofrimento psíquico, realizada já nos primeiros meses de vida, permite que sejam implementadas estratégias de intervenção a tempo de reverter ou minimizar a emergência

de psicopatologias graves, como exemplifica Laznik em múltiplos trabalhos reunidos no livro “A hora e a vez do bebê” (LAZNIK, 2013).

Iniciou-se, também, em 2017, uma série de pesquisas, com o Dr. Vítor Franco, sobre o tema da adaptação parental e do processo de reidealização do filho imaginado, quando o filho real possui uma deficiência, o que rendeu a conclusão de alguns mestrados (HALBERSTADT, 2019; SANTOS T., 2019; SANTOS D., 2019) e um doutoramento (LONDERO, 2019). Esse trabalho com o grupo durante os atendimentos de bebês e crianças pequenas já está publicado em alguns artigos com um olhar maior sobre a clínica (SANTOS T. et al., 2019b; HALBERSTADT et al, 2020).

No NIDI, até o momento, foram realizadas poucas pesquisas de intervenção a tempo, como em Peruzzolo (2016) e em Ambrós (2016). A primeira foi um trabalho clássico de intervenção a tempo com terapeuta único, e a segunda um processo de musicalização grupal que favoreceu a evolução em bebês em sofrimento psíquico, realizado pela professora Aruna Noal Correa, com auxílio da psicóloga Tatiane M. B. Ambrós (AMBRÓS et al., 2017). Essas pesquisas evidenciaram que ainda há muito a ser investigado sobre intervenções a tempo e que a música, a sensorio-motricidade na perspectiva de Bullinger (2006) e a psicanálise podem andar lado a lado com estudos recentes de neurociências, para aproveitar a neuroplasticidade dos bebês, favorecendo a constituição psíquica dos mesmos a partir da consideração da singularidade de sua história familiar em uma escuta sensível (SCHUMACHER, 2019). Com relação à sensorio-motricidade, segundo a perspectiva de Bullinger (2006), acredita-se que, no Brasil, o correlato apropriado seria a integração sensorial. Os trabalhos de Beltrame (2017) e Oliveira (2019) abordam esse tema.

NA EXTENSÃO

Em média, eram atendidos 50 bebês semanalmente até 2016 no Serviço de Atendimento Fonoaudiológico. Já na pesquisa foram 182 bebês avaliados entre 2013 e 2016. Em 2017 e 2018, o Projeto diminuiu um pouco o volume de atendimento para 25 atendimentos semanais, em função da conclusão de alguns mestrados que eram os líderes no atendimento, por vezes fazendo duplas com os graduandos, bem como a saída da Dra. Ana Paula para o pós-doutoramento em 2018. A visão do grupo, inicialmente, era de que o bebê que necessitasse de uma intervenção precoce deveria

ser acolhido no grupo a partir das principais portas de entrada, que eram o estágio em Terapia Ocupacional e o Projeto de Extensão do curso de Fonoaudiologia, devendo o caso ser discutido em reuniões clínicas que ofereceriam a perspectiva interdisciplinar. A partir de algumas discussões no grupo, a ideia era encaminhar os bebês, no acolhimento, para o terapeuta único, a partir da demanda principal de tratamento apresentada pelos pais. Se estes estivessem mais preocupados com a linguagem, o terapeuta único seria uma fonoaudióloga; se mais mobilizados com a psicomotricidade, o encaminhamento se daria para uma terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta, e assim por diante.

Essa proposição do grupo esbarrou, no entanto, nas indicações médicas, que sempre induziam os pais a pensar que, quanto mais terapias, melhor seria para a criança. Dessa forma, os pais queriam a fonoaudióloga, o fisioterapeuta e a terapeuta ocupacional, porque esta tinha sido a indicação do médico. Isso levou o grupo a criar duplas de atendimento, muitas vezes, com participação dos profissionais disponíveis: fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e/ou psicóloga, com o intuito de que os pais entendessem que as profissionais estavam presentes e porque percebemos que era produtivo em alguns casos. Isso foi discutido em publicação recente (SCHMITT et al., 2019), na qual se destaca a importância da abertura e parceria para assumir combinações e renunciar ao poder sobre o paciente para que o atendimento em dupla seja efetivo.

Apesar dessa proposta intermediária em alguns casos, havia dificuldades em criar um acolhimento único. A insistência na ideia do terapeuta único para alguns casos criou uma divisão de opiniões no grupo, visto que a formação dos alunos nas distintas profissões criava desafios adicionais. Enquanto alguns não tinham qualquer noção dos efeitos psíquicos da presença de muitos terapeutas na vida de um bebê, outros tinham dificuldade de se abrir para outras possibilidades, além do terapeuta único. Adicionalmente, o fato de que diversos terapeutas ingressavam e permaneciam no grupo por pouco tempo se caracterizava como mais um desafio. Alguns porque estavam fazendo mestrado e doutorado, e outros por curiosidade em participar do Projeto, sem, contudo, uma continuidade maior que um semestre. Com isso, garantir o mesmo terapeuta em, ao menos, dois anos de vida do bebê, era algo difícil de manejar, criando uma série de dificuldades na continuidade dessa ideia de terapeuta único. Os estágios na Terapia Ocupacional eram semestrais e, na Fonoaudiologia e na Psicologia,

anuais. No Projeto de Extensão, também havia os bolsistas, que poderiam ficar por um ou mais anos. Os acadêmicos de mestrado ficavam dois anos, enquanto os de doutorado, três a quatro anos. Equacionar essa diversidade com relação ao tempo de permanência nas atividades de estágio e Extensão foi desafiador, mas necessário, pois viabilizou aliar a formação em diferentes níveis com o atendimento às demandas da população.

Em paralelo a esse processo de formação clínica em intervenção precoce, emergiu a pesquisa dos acadêmicos de mestrado e doutorado na temática de detecção precoce a partir das formações com os roteiros e sinais de acompanhamento do psiquismo, entre os quais os Indicadores Clínicos de Referência, que originalmente foram nomeados como Indicadores de Risco ao Desenvolvimento Infantil (IRDI), denominação substituída para refletir um olhar mais positivo sobre o desenvolvimento infantil (KUPFER e VOLTOLINI, 2005; KUPFER et al., 2009) e os Sinais PREAUT- Programme Recherche Evaluation Autisme (CRESPIN e PARLATO-OLIVEIRA, 2015; OLLIAC et al., 2017).

Os estudos e as práticas do NIDI direcionados à detecção e intervenção precoces também foram compartilhados com a comunidade acadêmica e profissional mais ampla, por meio de eventos realizados ao longo dos anos. Desde sua criação até 2018, foram realizados três Seminários em Detecção e Intervenção Precoces com participação de profissionais da região e discentes de graduação e pós-graduação como ouvintes. Os seminários contaram com palestrantes internacionais, como Érika Parlato-Oliveira (UFMG, Universidade de Paris), Vítor Franco (Universidade de Évora), Graciela Crespín (PREAUT-França) e outros nomes de projeção nacional de outras universidades do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Também, nesses seminários, foram partilhados os resultados das pesquisas realizadas no NIDIP/NIDI pelos alunos de pós-graduação. Esses eventos serviram, portanto, como espaço de divulgação da construção de conhecimento realizada no núcleo e atingiram, em média, 100 ouvintes por evento, revelando a ampla inserção do NIDIP/NIDI na comunidade por meio das ações de Extensão Universitária.

Para os próximos anos, foi definido, como missão do grupo, realizar atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão que levem à excelência na formação de profissionais de Saúde e Educação para o cuidado na infância. A proposta é realizar atendimentos clínicos interdisciplinares de bebês e crianças pequenas (até 6 anos) com transtornos do desenvolvimento,

decorrentes de limitações biológicas evidentes, como déficits sensoriais (auditivo, visual, corporal), deficiência intelectual decorrente de síndromes orgânicas, deficiências físicas como a encefalopatia motora não progressiva e demais doenças musculares, transtorno do espectro do autismo, distúrbios específicos de linguagem, distúrbios psicomotores, entre outros problemas do desenvolvimento infantil presentes nas crianças da faixa etária estudada. Esses atendimentos serão viabilizados a partir de estágios curriculares na Fonoaudiologia e na Psicologia, e de práticas extensionistas nas clínicas-escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, serão tecidas algumas reflexões acerca do futuro do NIDI, especialmente com relação ao investimento no Ensino, na Pesquisa e na Extensão em Clínica Interdisciplinar de Bebês. Considerando o percurso apresentado, paralelo a algumas mudanças na pós-graduação brasileira no ano de 2020, volta-se a pensar na formação clínica dos alunos de graduação e pós-graduação por meio de novos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, que invistam no desenvolvimento da Clínica Interdisciplinar de Bebês e ofereçam acolhimento aos casos que necessitem de intervenção a tempo.

Identifica-se, no curso de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, a possibilidade de realizar esse investimento por meio da orientação de acadêmicos de graduação, mestrado e doutorado em Psicologia, que possam atuar com profissionais de outras áreas, em uma perspectiva interdisciplinar, formando uma rede que integre a atenção primária e a secundária, envolvendo a promoção, a prevenção e o tratamento em saúde.

Um dos desafios futuros do NIDI envolve a inserção do roteiro IRDI e dos Sinais PREAUT na atenção primária em puericultura, buscando-se ampliar as possibilidades de identificação de sinais de risco ao desenvolvimento infantil. Deseja-se testar um projeto piloto de inserção e acompanhamento de mães e bebês na atenção primária e no ambiente hospitalar, envolvendo situações de risco desde o período gestacional, consolidando a proposta de direcionar um olhar biopsicossocial sobre a

saúde materno-infantil e oferecendo intervenções a tempo em Projetos de Ensino, com os estágios e em Projetos de Extensão.

Espera-se que o NIDI tenha vida longa na UFSM, ampliando as contribuições que já realizou, seja qual for sua configuração futura. Se a ideia de apoio interdisciplinar entre as distintas profissões que cuidam da infância continuar a emergir na formação de nossos(as) estudantes, isso já será uma marca muito significativa deixada pelo núcleo na Universidade.

Enquanto o futuro não vem, conforta saber que suas contribuições estiveram na formação de 25 mestrados e 11 doutorados em clínica de bebês e crianças pequenas, bem como na Extensão realizada até 2019, que abrangeu, também, alunos de graduação. Os egressos continuam a transmitir esse saber na docência e a colocá-lo em ação em suas atividades clínicas. Também os profissionais que passaram pelo núcleo ou participaram de suas formações e seminários despertaram o interesse por práticas diferenciadas com os bebês, muitos dos quais presentes em Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAES) e em Centros de Reabilitação do interior do Rio Grande do Sul. Além disso, há um considerável número de bebês e famílias que contaram com as intervenções do NIDI em todas as atividades realizadas, e que continuam se beneficiando com as práticas desenvolvidas pelos egressos.

Com o advento de formações virtuais, cuja ampliação foi forçada pela pandemia de covid-19, tem-se um caminho aberto e frutífero para continuar a missão de formação para ampliação do cuidado da infância em uma perspectiva biopsicossocial na puericultura e nos demais dispositivos terapêuticos e educacionais na realidade brasileira e, em particular, na realidade santa-mariense. Acredita-se, por fim, que a divulgação das atividades do NIDI, por meio desse capítulo, possa servir de inspiração para o desenvolvimento de ações semelhantes, especialmente na Extensão Universitária, em articulação com o Ensino e a Pesquisa, visando à melhoria da saúde e da qualidade de vida da população em geral e, particularmente, dos bebês e suas famílias.

REFERÊNCIAS

AMBRÓS, T. M. B. **A musicalização como dispositivo de intervenção precoce junto a bebês com risco psíquico e seus familiares.** Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

AMBRÓS, T. M. B. et al. A musicalização como intervenção precoce junto a bebê com risco psíquico e seus familiares. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 20, p. 560-578, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

BELTRAME, V. H. **Perfil sensorial e sua relação com prematuridade, risco psíquico, domínio de marcos motores e linguísticos por bebês aos 12 meses.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

BELTRAME, V. H.; MORAES, A. B.; SOUZA, A. P. R. Perfil sensorial e sua relação com risco psíquico, prematuridade e desenvolvimento motor e de linguagem de bebês de 12 meses. **Revista de Terapia Ocupacional da USP**, v. 29, n. 1, p. 8-18, 2018.

BELTRAMI, L. **Ansiedade Materna Puerperal e Risco para Alterações no Desenvolvimento Infantil.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

BELTRAMI, L.; MORAES, A. B.; SOUZA, A.P.R. Constitution of experience of motherhood and infant development risk. **Revista CEFAC**, v. 16, n.6, p.1828-1836, 2014.

CATÃO, I. **O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo.** São Paulo: Instituto Languge, 2009, 238 p.

CRESPIN, G.; PARLATO-OLIVEIRA, E. Projeto PREAUT. In: JERUSALINSK, A. (Org.). **Dossiê autismo.** São Paulo, SP: Instituto Languge; 2015, p. 436-455.

CRESTANI, A. H. **Produção Inicial de Fala, Risco ao Desenvolvimento Infantil e Variáveis Socioeconômicas, Demográficas, Psicossociais e Obstétricas.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

CRESTANI, A. H.; SOUZA, A.P.R.; BELTRAMI, L.; MORAES, A.B. Análise da associação entre tipos de aleitamento, risco ao desenvolvimento infantil, variáveis obstétricas e socioeconômicas. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 24, n.3, p.205-210, 2012.

CRESTANI, A. H.; MORAES, A.B.; SOUZA, A.P.R. Análise da associação entre indicadores de risco ao desenvolvimento infantil e produção inicial de fala entre 13 e 16 meses. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 1, p. 169-176, 2015.

CRESTANI, A. H. **Elaboração e validação preliminar de índices de aquisição da linguagem para crianças de 2 a 12 meses**. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

CRESTANI, A. H. et al. Validação de conteúdo: clareza/pertinência, fidedignidade e consistência interna de sinais enunciativos de aquisição da linguagem. **CODAS**, v. 29, n. 4, p 1-6, 2017.

FATTORE, I. M. et al. Análise comparativa das vocalizações iniciais de bebês prematuros e a termo, com e sem risco ao desenvolvimento. **CODAS**, v. 29, n. 4, p. 1-9, 2017.

FATTORE, I. M. **Validação de Sinais Enunciativos de Aquisição da Linguagem para Crianças de 13 aos 24 meses**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

FLORES, M.R.; SOUZA, A.P.R.; BELTRAMI, L. O manhês e suas implicações para a constituição do sujeito na linguagem. **Distúrbios da Comunicação**, v.23, n. 2, p. 143-152, 2011.

FLORES, M.R.; SOUZA, A.P.R.; MORAES, A.B.; BELTRAMI, L. Associação entre indicadores de risco ao desenvolvimento infantil e estado emocional materno. **Revista CEFAC**, v. 15, n.2, p.348-60, 2013.

FLORES, M. R. **Exercício das Funções Parentais e a Aquisição da Linguagem em Três Casos de Risco Psíquico**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

FLORES, M. R.; SOUZA, A. P. R. Dialogue between parents and development risk babies. **Rev. CEFAC**, v. 16, n. 3, p. 840-852, 2014.

HALBERSTADT, B. F. **A funcionalidade de crianças com síndrome de Down: relação com histórico terapêutico, adaptação parental e desempenho ocupacional dos pais**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

KRUEL, C. S. **O amadurecimento do bebê e a linguagem: uma leitura a partir de Winnicott e Benveniste.** Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

KRUEL, C.S; SOUZA, A.P.R. O Desenvolvimento do Bebê e sua Complexa Relação com Determinantes Sociais da Saúde. **PsicoUSF**, v. 23, n. 1, p. 83-94, 2018.

KUPFER, M. C. et. al. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 6, n. 1, p. 48-68, 2009.

LAZNIK, M-C. **A hora e a vez do bebê.** São Paulo: Instituto Langage, 2013, 239 p.

LAZNIK, M-C.; BURNOD, Y. O ponto de vista dinâmico neuronal sobre as intervenções precoces. In: KUPFER, M.C.; SZEJER, M. **Luzes sobre a clínica e o desenvolvimento de bebês: novas pesquisas, saberes e intervenções.** São Paulo: Instituto Langage, 2015, p.13-30.

LAZNIK M-C. Podemos pensar uma clínica do nó borromeo que distingue a psicose e o autismo nos bebês? In: LAZNIK, M-C.; TOUATI, B.; BURSZTEJN, C. **Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância.** São Paulo, Instituto Langage, 2016, p. 27-55.

NUNES, S. F. **Relação entre fatores de risco e desenvolvimento psicomotor, linguagem e cognição aos 18 e 24 meses.** Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

OLIVEIRA, L. D. **Da detecção à intervenção precoce: risco ao desenvolvimento infantil e para o distúrbio de linguagem.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

OLIVEIRA, L. D. **Estudo clínico dos sinais enunciativos de aquisição da linguagem: relações com prematuridade e psiquismo nos dois primeiros anos.** Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

OLIVEIRA, P. L. **Processamento sensorial e problemas alimentares em crianças com desenvolvimento típico e com transtorno do espectro autista.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

OLLIAC, B.; CRESPIAN, G.; LAZNIK, M-C. et al. Infant and dyadic assessment in early community-based screening for autism spectrum disorder with the PREAUT grid. **PLoS ONE**, v. 12, n. 12, p. 1-22, 2017.

PERUZZOLO, D. L. **Uma hipótese de funcionamento psicomotor para a clínica de intervenção precoce.** Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

PERUZZOLO, D. L.; SOUZA, A. P. R. Uma hipótese de funcionamento psicomotor como estratégia clínica para tratamento de bebês em intervenção precoce. **Cadernos brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 2, p. 427, 2017.

PERUZZOLO, D. L.; BARBOSA, D. M.; SOUZA, A. P. R. Terapia ocupacional e o tratamento de bebês em intervenção precoce a partir de uma hipótese de funcionamento psicomotor; estudo de caso. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26, n. 2, p. 409-421, 2018.

PICHINI, F. et al. Percepção da família e do terapeuta sobre a evolução de criança em uma abordagem interdisciplinar de intervenção precoce. **Revista CEFAC (Impresso)**, v. 18, p. 55-66, 2016.

PRETTO-CARLESSO, J. **Análise da Relação entre Depressão Materna e Índices de Risco ao Desenvolvimento Infantil.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

PRETTO-CARLESSO, J. P.; MORAES, A. B.; SOUZA, A. P. R. Depressão Materna e Fatores de Risco Associados. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 3, p. 1-15, 2019.

PRETTO-CARLESSO, J. P. MORAES, A. B., SOUZA, A. P. R. Maternity experience and clinical risk indicators for child development (IRDI). **Research, society and development**, v. 9, p. 1-22, 2020.

RECHIA, I. C. **Maturação da via auditiva e aquisição da linguagem em crianças nascidas pré-termo tardio e a termo com e sem risco psíquico.** Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

RECHIA, I. C. et al. Auditory Maturation and Psychological Risk in the First Year of Life. **CODAS**, v. 30, p. 1-8, 2018.

ROTH, A. M. **Sinais de risco psíquico em bebês na faixa etária de 3 a 9 meses e sua relação com variáveis obstétricas, sociodemográficas e psicossociais.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

ROTH, A. M. ; MORAES, A. B. ; SOUZA, A. P. R.. A complementaridade entre sinais PREAUT e IRDI na análise de risco psíquico aos nove meses e sua relação com idade gestacional. **CODAS**, v. 30, p. 1-9, 2018a.

ROTH-VAN HOOGSTRATEN, A. M. **Análise do funcionamento de linguagem na avaliação de sofrimento psíquico em bebês.** Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020.

ROTH-VAN HOGSTRATEN, A. M.; SOUZA, A. P. R.; MORAES, A. B. Indicadores clínicos de referência ao desenvolvimento infantil e sua relação com fatores obstétricos, psicossociais e sociodemográficos. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 11, p. 589-601, 2018b.

SANTOS, D. R. **Linguagem de crianças com Síndrome de Down: relação com histórico clínico e adaptação parental.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

SANTOS, T. D. et al. Psiquismo e linguagem na clínica interdisciplinar com crianças pequenas. **Distúrbios da Comunicação**, v. 31, p. 54-68, 2019.

SANTOS, T. D. **Adaptação parental e percepção da autonomia do filho com autismo: relação com variáveis sociodemográficas, abordagem clínica e inserção escolar.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019b.

SCHMITT, P. M. **O Brincar de bebês-mães e sua relação com o desenvolvimento psíquico, linguístico e motor.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

SCHMITT, P. M. et al. Atendimento em dupla como modalidade de intervenção interdisciplinar na clínica com crianças pequenas. **Distúrbios da Comunicação**, v. 31, p. 196-206, 2019.

SCHUMACHER, C. **Percepções de uma equipe de saúde acerca da inserção da detecção de risco psíquico e encaminhamento para intervenção precoce na puericultura.** Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

SOUZA, A.P.R. et al. Linguagem, cognição e psiquismo: análise do brincar de dois bebês com histórico de sofrimento psíquico. **Estilos da Clínica (USP. IMPRESSO)**, v. 24, p. 84-97, 2019.

SILVA, M. F. A. **Desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças em sofrimento psíquico nos dois primeiros anos de vida.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Maria, 2018a.

SILVA, M. F. et al. Desenvolvimento cognitivo, linguístico e histórico de risco psíquico em crianças de 2 anos. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 11, p. 223-229, 2018b.

UFSM. **Política de Extensão. Anexo da Resolução 006\2019**. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2019. Disponível em <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccr/wp-content/uploads/sites/370/2019/06/111111.pdf>

VENDRÚSCOLO, J. F.; BOLZAN, G.; CRESTANI, A.H.; SOUZA, A. P. R.; MORAES, A. B. A relação entre o aleitamento, a transição alimentar e os indicadores de risco para o desenvolvimento infantil. **Distúrbios da Comunicação**, v. 24, n.1, p.41-52, 2012.

VENDRÚSCOLO, J. F. **O Brincar de Sujeitos com Risco Psíquico: um Olhar Interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DA MANIFESTAÇÃO PÚBLICA PELO DIA MUNDIAL CONTRA A AGRESSÃO INFANTIL: INTEGRANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE

Aline Cardoso Siqueira, Suane Faraj, Gracielle Aguiar, Daniela Monteiro, Danielle Visentini, Fabrine Flôres, Renata Bolzan e Ariela Quartiero

A história evidencia que a violência tem permeado as relações familiares há séculos. São inúmeros os relatos de situações de agressão envolvendo crianças no contexto familiar. Estudos científicos realizados no âmbito nacional vêm demonstrando que a maioria dos casos de violência ocorre na residência das crianças e os pais são identificados como os principais agressores (NUNES; SALES, 2016). Os dados atuais mostram que a violência contra a criança se manifesta de diferentes maneiras, mas, especialmente, a partir de violências física, psicológica e sexual, assim como negligência (ASSIS et al., 2012; FERREIRA; CÔRTEZ; GONTIJO, 2019; RATES et al., 2015).

A pesquisa realizada por Veloso et al. (2015), sobre o perfil epidemiológico dos casos notificados envolvendo criança em situação de violência em um hospital público, apontou que a maior parte dos casos de violência ocorreu em crianças da faixa etária de um a três anos (56,3%) e sexo masculino (58,5%). Quanto ao tipo de violência, os autores constataram

que a notificação de negligência/abandono se destacou (76,5%), com 65,6% dos casos ocorrendo na residência da criança e tendo a mãe como principal agressora (45,1%). Nessa mesma perspectiva, Ferreira, Côrtes e Gontijo (2019) encontraram resultados semelhantes, a partir da análise de 98 processos da Vara da Infância e Juventude, envolvendo 179 crianças e 121 agressores. Os autores constataram que a negligência/o abandono (62%) e a violência física (30%) estavam presentes na maior parte dos processos judiciais. O estudo apontou que 56% das crianças tinham até cinco anos de idade e 44% entre seis e doze anos. A mãe foi a principal autora das agressões notificadas.

A violência intrafamiliar é definida, pelo Ministério da Saúde (2001, p. 15), como “[...] toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família”. A violência no ambiente familiar é um problema de saúde pública de grande complexidade, pois a família, que deveria cuidar e possibilitar o desenvolvimento sadio da criança, é quem, muitas vezes, pratica os atos de violência, violando os direitos das crianças (BRASIL, 1990). O abuso físico é justificado, pelos pais e/ou responsáveis, como uma forma de educar as crianças, sem considerarem, na maioria das vezes, os danos que a vivência de violência pode causar no desenvolvimento, na saúde e nas relações sociais da criança, com repercussão na adolescência e na idade adulta (SÁ et al., 2010).

As consequências da violência podem ser múltiplas, severas e irreparáveis. Estudos atuais constataram que crianças que vivenciaram situação de violência no ambiente familiar apresentavam dificuldades comportamentais, cognitivas e emocionais. Entre os sintomas apresentados, pode-se destacar: comportamento agressivo e transgressor; dificuldade de obedecer às regras sociais e de socialização; falta de atenção e baixo desempenho escolar (GOMEZ; BAZON, 2014; GREINERT et al., 2018; HILDEBRANDET et al., 2015; PESCE, 2009). Transtornos mentais como os depressivos, de ansiedade, e relacionados a trauma e a estressores, assim como transtorno de conduta também podem ter sua etiologia atrelada à vivência de situações de violência (MAIA; BARRETO, 2012; PESCE, 2009; SÁ et al., 2010; XIMENES; OLIVEIRA; ASSIS, 2009). Em etapas posteriores da infância, a drogadição, o tabagismo, o alcoolismo, a automutilação e o suicídio também podem estar relacionados à vivência de agressão na infância (MAIA; BARRETO, 2012).

A violência é um fenômeno de preocupação interdisciplinar, já que as consequências da vivência de uma situação de violência impactam a saúde física e mental do indivíduo, além da sociedade como um todo (HABIG-ZANG; AZEVEDO; KOLLER; MACHADO, 2006). Dessa forma, é de interesse das áreas da Saúde, como Enfermagem, Medicina, Terapia Ocupacional, Fisioterapia; das Ciências Sociais e Humanas, como Psicologia, Arquivologia, Administração; e da Educação a compreensão da complexidade desse fenômeno e o quanto seus efeitos podem impactar as pessoas em nível individual e coletivo. Profissionais dessas áreas farão parte da rede de proteção e atendimento das crianças vítimas de violência, sendo fundamental que estejam equipados com conhecimentos e ferramentas para o enfrentamento dessa problemática na atuação profissional. A rede de proteção e de atenção é composta por diferentes serviços de saúde, assistência social, educação e sistema de garantia de direitos. Esforços para a qualificação dos atores da rede de proteção e de atendimento são fundamentais para sanar as suas fragilidades, evidenciadas ainda em estudos atuais (VEGA; PALUDO, 2015; FARAJ; SIQUEIRA, 2012; FARAJ; SIQUEIRA; ARPINI, 2016).

Com a intenção de abordar o assunto junto à sociedade, o dia 04 de junho foi definido, pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1982, como o Dia Mundial Contra a Agressão Infantil. Este dia foi criado com o intuito tanto de provocar reflexões e debates sobre a necessidade de proteger as crianças das agressões e sobre as formas de notificar as violências quanto de prevenir os abusos e enfrentar o fenômeno. Em consonância a esse movimento internacional, como parte das atividades acadêmicas de ensino de uma disciplina complementar do curso de Psicologia — “Maus-tratos na infância: repercussões ao desenvolvimento humano”, foi organizada uma manifestação pública, promovendo o debate junto à sociedade. A manifestação envolveu estudantes da área de psicologia, fisioterapia e educação especial, uma vez que esta disciplina possui caráter interdisciplinar, sendo aberta a todos os estudantes da universidade. Essa proposta interdisciplinar, a partir de diferentes áreas interligadas, fortalece as Ações Extensionistas, aprimorando o estudo, a análise, a execução e a mudança. Dessa forma, favorece a ocorrência de mudanças transformadoras e permanentes, superando conhecimentos estáticos em relação tanto à sociedade quanto aos alunos (DEL-MASSO; ROVEDA; ZUANON; GALHARDO, 2017)

Nesse sentido, o presente capítulo apresenta um relato de experiência de uma Ação de Extensão intitulada “Manifestação Pública realizada pelo

Dia Internacional do Combate aos Maus Tratos Infantis”, registrada sob número 051834 no Portal de Projetos da UFSM. Esta Ação Extensionista contou com objetivos de diferentes níveis: debater, com a sociedade civil, o impacto do uso da violência no desenvolvimento e na saúde da criança, fortalecendo o compromisso social da psicologia e da Universidade em fomentar a proteção à infância; oferecer, à comunidade, a oportunidade de aprender formas mais saudáveis de educar e cuidar da infância, transmitindo o conhecimento científico produzido na Universidade; promover a divulgação científica da produção acadêmica, garantindo a responsabilidade social da universidade com a divulgação do conhecimento científico; e, por fim, proporcionar, aos estudantes, a produção ativa de materiais científicos, engajando-os no seu processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos apresentados contemplam a complexidade da formação superior no que rege três processos: a transmissão e apropriação do saber, a implicar o Ensino; a construção do saber, o que envolve a pesquisa e a aplicação de conhecimento produzido conforme preceitos da ciência; e a objetivação ou materialização desses conhecimentos através da intervenção sobre a realidade, o que retroalimenta o Ensino e a Pesquisa (MARTINS, 2008), reafirmando a Extensão Universitária enquanto processo acadêmico respaldado nas exigências da realidade e em consonância com a sociedade. Dessa forma, fica evidente a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão na atividade desenvolvida.

MÉTODO DE EXECUÇÃO DA AÇÃO EXTENSIONISTA

A construção do Projeto de Extensão, com o apoio do curso de Psicologia e do Centro de Ciências Sociais e Humanas da UFSM, teve início a partir das discussões do Grupo de Pesquisa “Núcleo de Ações e Pesquisas em Saúde (NAPS)”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM (PPGP/UFSM) e dos temas abordados e discutidos na disciplina “Maus-tratos na infância: repercussões ao desenvolvimento”. Entre os assuntos estudados e abordados no grupo de estudo e na disciplina, destacaram-se: os tipos de violência contra a criança e o adolescente, as consequências da vivência de maus-tratos na infância, os fatores de risco e proteção para violência contra criança, a transgeracionalidade da violência,

as psicopatologias da infância relacionadas à vivência de maus-tratos, as práticas educativas coercitivas e a rede de proteção da criança e adolescente. A partir do estudo a respeito da temática, os alunos da graduação e da pós-graduação passaram a elaborar estratégias de prevenção à violência no âmbito acadêmico, tais como: produção de camisetas para distribuição, material informativo a respeito da temática e elaboração de textos para divulgação nos meios de comunicação. Além disso, foram realizados contatos com empresários da cidade e artistas para participarem do evento, assim como convites para escolas públicas da cidade e uma Instituição de Acolhimento de Santa Maria participarem do evento.

Caracterizada como uma manifestação pública, as atividades foram oferecidas em espaço ao ar livre do Campus da UFSM, ao lado do Planetário. Foram montadas quatro estações informativas: cada estação foi composta por um grupo de cinco estudantes dos Cursos de Psicologia, Fisioterapia e Educação Especial, uma vez que a disciplina é aberta a estudantes de toda a Universidade. Cada grupo elaborou um material informativo, que foi confeccionado e distribuído no momento do evento. As estações foram: Estação 1 - Castigos Físicos; Estação 2 - Abuso Sexual; Estação 3 - Violência Psicológica; Estação 4 - Quem pode ajudar.

A manifestação também contou com psicólogos e treinadores da Associação Riograndense de Equoterapia e Equilíbrio- Híppos e do Centro de Equoterapia Equilíbrio, que trouxeram um cavalo para que as crianças tivessem uma interação com o animal. Também participaram monitores do Projeto “Esporte Universitário da UFSM”, que forneceram oficinas lúdicas para as crianças, o coral da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Pedro Menna Barreto e um grupo de percussão chamado “Atoque”. Os empresários da cidade apoiaram com recursos para a confecção de camisetas, que foram distribuídas no evento, bem como para a produção de banners sobre violência, assim como para o lanche das crianças.

Participaram do evento, aproximadamente, 100 crianças e adolescentes de escolas públicas municipais, do acolhimento institucional e da escola de educação infantil da UFSM. Cerca de 20 pais, mães e educadores participaram das conversas sobre maus-tratos infantis, formas de prevenção e consequências da violência. Além disso, as informações foram divulgadas em meios de comunicação da região e do estado do RS: Emissora Band/RS; Emissora RBS/SM; Assessoria CCSH; Rádio Imembuí; e Assessoria de Comunicação da Prefeitura Municipal de Santa Maria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta Ação de Extensão demonstraram a importância de unir o conhecimento da universidade com o conhecimento social, em busca de soluções para o problema apresentado, bem como fomentar o despertar de Políticas Públicas que envolvam esta temática. Além disso, o caráter interdisciplinar, próprio da Extensão, com alunos de diferentes áreas do saber, possibilitou trocas entre eles e o social. Ao considerar a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, a leitura da realidade sobre os maus-tratos na infância possibilitou uma perspectiva de construção de conhecimento com caráter de transformação da realidade. Igualmente, possibilitou transformações subjetivas aos alunos participantes, que possuem, agora, a missão de disseminar a aprendizagem em seus cursos específicos e propor novas formas de reflexão e atuação sobre a temática.

As atividades lúdicas e artísticas oferecidas pela ação extensionista oportunizaram, aos participantes, a ideia de que a infância é o momento privilegiado para a brincadeira e o brincar (STRAGLIOTTO, 2008). As atividades foram aproveitadas pelo público, que, mesmo sendo em um dia útil de semana, compareceu com o apoio da Prefeitura Municipal de Santa Maria. As atividades oferecidas pelos monitores do Projeto “Esporte Universitário” oportunizaram que as crianças experienciassem situações ímpares, já que realizaram jogos e puderam exercitar as habilidades não apenas físicas, mas também sociais e pró-sociais, pois o esporte é considerado uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento na infância (PEIXOTO; NAKANO, 2019). A atividade com os cavalos, oportunizada pelos centros de equoterapia Hippos e Equilibre, foi buscada por praticamente todas as crianças, evidenciando o fascínio que esse animal impõe ao ser humano. Nos momentos de contato com os cavalos, as crianças puderam experimentar emoções humanas ambivalentes e conflitantes, como medo, alegria e ansiedade: foi uma vivência fundamental para fortalecê-las para os desafios do crescer (XAVIER, 2018).

Como atividade acadêmica, os alunos dos Cursos de Psicologia, Fisioterapia e Educação Especial produziram materiais alusivos ao evento, desde a identidade visual da manifestação até os materiais informativos, que foram impressos e distribuídos para os pais e professores presentes no evento. Os materiais são apresentados a seguir.

Informativo 1:

Como proceder?

Em qualquer suspeita de violência contra crianças e adolescentes é importante realizar uma denúncia em algum órgão público, como o Conselho Tutelar, as Delegacias de Proteção à Criança e ao Adolescente (DFCA) e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) ou contatar o Disque Denúncia Nacional.



Telefones para contato

Disque Denúncia Nacional - Disque Direitos Humanos: 100

DFCA: (55) 3221-0459

COMDICA: (55) 3222-7971

Conselho Tutelar Centro: (55) 3223-3737

Conselho Tutelar Leste: (55) 3217-7790

Conselho Tutelar Oeste: (55) 3212-5410

Quem cala, consente: DENUNCIE!



FONTES

Ministério da Saúde
Abrapia
OMS
ECA

AUTORES

Davi Augusto Trevisan
Isabela Melo Appel
Jéssica Caovilla Paupério
Luiz Henrique Dias
Luiz Filipi Garcia
Maria Eduarda Feijó
Thiago Paranhos

PSICOLOGIA - UF SM

4 de junho:
dia mundial
contra a
agressão
infantil



Maus tratos na infância e adolescência

O que é violência?

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação.



Violência Intrafamiliar: relação de abuso que se desenvolve entre indivíduos que possuem ligação familiar civil (cônjuges, padrasto e enteados, sogros, etc.) e ligação familiar de parentesco natural (pais e filhos, irmãos, etc.). Em geral, essa violência acontece tendo por base a diferença de poder que existe entre esses parentes.

Tipos de Violência

- Violência física:** uso da força física de forma intencional com o objetivo de ferir a vítima (desde palmadas e beliscões até lesões e traumas).
- Violência psicológica:** dificilmente percebida e contatada. Situação de conflito entre a criança/adolescente e o responsável ou entre cônjuges em que a vítima presencia a situação ("Você não serve pra nada!").
- Negligência e abandono: privação de cuidados básicos; abandono (forma extrema de negligência).



- Violência sexual:** uso da criança ou adolescente para a gratificação sexual de um adulto baseado em uma relação de poder (desde carícias até o ato sexual, havendo ou não penetração); práticas como voyeurismo, exibicionismo, produção de fotos, entre outras.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

Art. 6º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Informativo 2:

PSICOLOGIA
USMA

Universidade Federal de Santa Maria
1960

1º DE JUNHO - DIA MUNDIAL CONTRA A ABUSO À INFÂNCIA

Manifestação pública pelo Dia Mundial Contra a Agressão Infantil

Projeto desenvolvido por: Aline Cardoso Siqueira, Gracielle Aguiar e Suane Faraj.
Design: Ana Luiza Canal, Anna Julia Meireles, Emanuel Pedroso, Guilherme Alves, Lays Jost e Vanessa Uliana.

NAPS
Contato: Instagram @napaufm
tucio.deacoese@saude@gmail.com

disciplina positiva

O que é?
A Disciplina Positiva busca estabelecer uma relação entre responsáveis e crianças baseada no respeito mútuo. Esta técnica incentiva pais e responsáveis a criar as crianças e adolescentes usando uma comunicação não violenta, sem castigo, ameaça e punição física.

técnicas

- interação verbal positiva, extensa e frequente.
- estabelecer limites e explicar a razão dos mesmos
- supervisão sem excessos ou negligência
- disciplina não coercitiva: sem uso da violência
- respeitar os sentimentos da criança
- dar alternativas para a criança se sentir valorizada

Com a expectativa das reflexões com o público e com a imprensa, os estudantes se prepararam para o debate e para a transmissão de informações sobre o tema, consolidando a aprendizagem iniciada em sala de aula, decorrente das atividades de Ensino e das pesquisas realizadas sobre o tema com a produção dos materiais informativos. A partir do informativo sobre violência contra a criança, foi possível promover informações a respeito de situações de violência contra a criança, possibilitando a reflexão tanto sobre a forma de educar dos pais/cuidadores quanto sobre como notificar os casos de violência. Muitas vezes, situações de violência contra a criança e o adolescente não são denunciados pela sociedade e também não são registrados pelos profissionais que atuam no atendimento à população infanto-juvenil, mesmo sendo preconizado na legislação vigente (BRASIL, 1990). A subnotificação da violência ocorre devido à falta de conhecimento e informação acerca do fenômeno, ao medo de sofrer represálias por fazer a denúncia, à falta de confiabilidade nos órgãos de proteção, entre outros (ARPINI et al., 2008; SIQUEIRA; ALVES; LEÃO, 2012). O registro é importante para a visibilidade do fenômeno, assim como para a implementação de Políticas Públicas na área, proteção da criança e enfrentamento da violência (ASSIS et al., 2012).

Considera-se que, a partir de informações sobre o que representa a violência contra a criança e o adolescente, das características que envolvem os tipos de violência e de como realizar a notificação, pode-se diminuir a subnotificação dos casos de violência envolvendo as crianças. Além disso, a informação possibilita a redução dos casos de violência, constituindo-se como prevenção primária da violência. Este tipo de prevenção é ofertado à população em geral, atingindo um maior número de pessoas de diferentes grupos sociais e culturais. Esta modalidade, em geral, objetiva a conscientização da população sobre o fenômeno da violência, de promoção de atitudes adequadas no cuidado dos filhos, de orientação às famílias em situação de vulnerabilidade, com o desígnio de eliminar ou reduzir os fatores sociais, culturais e ambientais que propiciam a ocorrência de situações de violência (HUTZ, 2002).

Por meio do informativo a respeito das práticas positivas na educação dos filhos, pode-se promover a reflexão sobre as técnicas que pais e cuidadores estão utilizando na educação das crianças. As relações e interações que são estabelecidas entre pais e filhos caracterizam-se por serem de alta complexidade, perpassando necessidades relativas ao cuidado, à educação e ao desenvolvimento infantil. Os pais/cuidadores estabelecem um conjunto específico e característico de comportamentos ou práticas, maneiras diferentes de lidar com o desenvolvimento dos filhos – conjunto que pode ser nomeado como “práticas educativas”. Nessas práticas, também estão incluídas as “crenças”, as “ideias” ou os “valores” dos pais, relacionados às suas concepções de infância e educação, as quais funcionarão como um norte à sua forma de agir com as crianças (MARTINS et al., 2010). Gomide (2006) nomeia as práticas utilizadas pelos pais na educação dos filhos de positivas e negativas. As primeiras envolvem o uso adequado de atenção, o estabelecimento de regras, a supervisão das atividades escolares e de lazer, entre outras. Entretanto as práticas educativas negativas estão relacionadas ao abuso físico e psicológico, ausência de atenção e afeto, monitoria negativa, disciplina relaxada e punição inconsciente. Muitos pais consideram que a violência está associada ao ato de causar lesão corporal e dor consideráveis na criança, de maneira que não reconhecem a palmada, o grito e a exclusão como um ato violento. Assim, práticas coercitivas são naturalizadas e autorizadas na educação dos filhos.

O estudo de Torres et al. (2015), sobre a percepção de pais sobre violência infantil, evidenciou que os pais, apesar de reconhecerem que a

origem da violência pode estar no âmbito familiar, não têm conhecimento sobre o conceito e os tipos de violência. Constatou, também, que a violência, na concepção dos pais, está associada ao ato de espancar a criança, dessa forma, utilizavam a palmada e o castigo como recursos para educar os filhos. Os pais usavam o diálogo na educação dos filhos, no entanto não tinham conhecimento sobre as teorias da educação positiva. A partir de informações sobre o tema, é possível desconstruir a ideia de que a violência está associada apenas à lesão corporal. Pode-se compreender o que, de fato, viola os direitos da criança e, ainda, pode-se pensar sobre a importância de adotar práticas positivas na educação dos filhos.

A temática da violência na academia carece de discussão, nesse sentido, no atendimento às vítimas, às situações de violência muitas vezes não são identificadas pelos profissionais da saúde, relacionadas, muitas vezes, aos danos físicos que causam na vítima (ROSA et al., 2010). Por meio da disciplina específica sobre maus-tratos infantil, pode-se promover, pelos acadêmicos, conhecimento e reflexão sobre o assunto, possibilitando amplas discussões, desmistificando o fenômeno e preparando-os para lidar com a problemática e serem protagonistas no combate ao fenômeno e aos multiplicadores na proteção da criança.

Assim, a manifestação pública, fruto de reflexões advindas da disciplina “Maus tratos na infância: repercussões ao desenvolvimento”, vem no sentido de assegurar a responsabilidade social da Universidade com a divulgação do conhecimento científico, o comprometimento dos estudantes no seu processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, a efetividade quanto à contribuição da Universidade para um processo de mudança de um fenômeno social. A ação representou o verdadeiro protagonismo acadêmico, constituindo-se enquanto um agente social pulsante e potente, que lança mão de sua produção acadêmica em prol da promoção de saúde e da proteção para as crianças e os adolescentes, promovendo, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida para toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Extensão criado por meio dos debates sobre violência contra a criança e o adolescente alcançou seus múltiplos objetivos, possibilitando a visibilidade ao fenômeno da violência contra a criança, uma problemática grave e prevalente na sociedade brasileira. Promoveu espaço de discussão e reflexão de formas mais saudáveis de educar e cuidar da infância, a partir do debate sobre o impacto da violência para as crianças. A ideia de expandir os estudos, que antes ficavam restritos às paredes da sala de aula, foi desenvolvida e implantada por todos os estudantes e pela equipe do grupo de pesquisa envolvida, representando um trabalho de parceria e de engajamento dos mesmos em seus processos de aprendizagem. Além disso, as trocas com a comunidade, representadas por professores de escolas públicas e as crianças que compareceram na manifestação, propiciaram a consolidação da relação entre os acadêmicos e seu compromisso social, despertando-os a atentar para o cuidado com a criança.

Considera-se que a manifestação pública confirmou a responsabilidade social da Universidade com a divulgação do conhecimento científico, pois uma não existe sem a outra. Experiências bem sucedidas de interlocução entre Ensino, Pesquisa e Extensão, como esta, potencializam as Ações Extensionistas, além de favorecerem uma formação profissional que ultrapassa as paredes físicas das salas de aula, podendo ser propulsoras de processo de mudança de um fenômeno social.

REFERÊNCIAS

ARPINI, D. M.; SOARES, A. C.; BERTÊ, L.; FORNO, C. D. A revelação e a notificação das situações de violência contra a infância e a adolescência. **Psicologia em Revista**, v. 14, n. 2, p. 95-112, 2008.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; PESCE, R. P.; PIES, T. O.; GOMES, D. L. Notificações de violência doméstica, sexual e outras violências contra crianças no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 9, p. 2305-2317, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

- DEL-MASSO, M.; ROVEDA, J.; ZUANON, A.; GALHARDO, E. Interdisciplinaridade em Extensão Universitária. **Revista Ciência em Extensão**, v. 13, n. 3, p. 2-12, 2017.
- FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C. O atendimento e a rede de proteção da criança e do adolescente vítima sexual na perspectiva dos profissionais do CREAS. **Barbarói**, n.37, p.67-87, jul./dez. 2012.
- FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C.; ARPINI, D. M. Rede de proteção: o olhar de profissionais do sistema de garantia de direitos. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 727-741, 2016.
- FERREIRA, C. L. S.; CÔRTEZ, M. C. J. W.; GONTIJO, E. D. Promoção dos direitos da criança e prevenção de maus tratos infantis. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 11, p. 3997-4008, 2019.
- GOMEZ, V. R. V.; BAZON, M. R. Association between child maltreatment indicators and developmental problems in early childhood education. **Journal of Human Growth and Development**, v. 24, n. 2, p. 214-220, 2014.
- GOMIDE, P. I. C. Inventário de estilos parentais – **IEF: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GREINERT, B. R. M.; SÁ, J. S.; YAEGASHI, S. F. R.; MARQUES, A. G.; GROSSI-MILANI, R. Família, comportamento e qualidade de vida em crianças vítimas de violência doméstica. **Revista Valore**, v. 3, p. 151-166, 2018.
- HILDEBRAND, N. A.; CELERI, E., H., R. V.; MORCILLO, A. M.; ZANOLLI, M. Violência doméstica e risco para problemas de saúde mental em crianças e adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 2, p. 213-221, 2015.
- HABIGZANG, L. F., AZEVEDO, G. A., KOLLER, S. H., & MACHADO, P. X. Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.19, n. 3, p. 379-386, 2006.
- HUTZ, C. S. **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MAIA, A. C.; BARRETO, M. Violência contra crianças e adolescentes no Amazonas: Análise dos registros. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 2, p. 195-204, 2012.
- MARTINS, G. D. F.; MACARINI, S. M.; VIEIRA, M. L.; SEIDL-DE-MOURA, M. L.; BUSSAB, V. S. R.; CRUZ, R. M. Construção e validação da escala de crenças parentais e práticas de cuidado (E-CPPC) na primeira infância. **Psico-USF**, v. 15, n 1, p. 23-34, 2010.
- MARTINS, L. M. A indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão como um dos fundamentos metodológicos do Ensino Superior. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica; UNESP, 2008. p. 102-115.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço**. Secretaria de Políticas de Saúde. Brasília, 2001.

NUNES, A. J.; SALES, M. C. V. Violência contra crianças no cenário brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 871-880, 2016.

PEIXOTO, E. M.; NAKANO, T. C. **Psicologia do esporte e desenvolvimento humano**. Editora Visu LTDA-ME, 2019.

PESCE, R. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: Uma revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 2, p. 507-518, 2009.

RATES, S. M. M.; MELO, E. M.; MASCARENHAS, M. D. M.; MALTA, D. C. Violência infantil: uma análise das notificações compulsórias, Brasil 2011. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 3, p. 655-665, 2015.

ROSA, R.; BOING, A. F.; SCHRAIBER, L. B.; COELHO, E. B. S. Violência: conceito e vivência entre acadêmicos da área da saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 32, p. 81-90, 2010.

SÁ, D. G. F.; BORDIN, I. A. S.; MARTIN, D.; PAULA, C. S. Fatores de Risco para Problemas de Saúde Mental na Infância/Adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 643-652, 2010.

SIQUEIRA, A. C.; ALVES, C. F.; LEÃO, F. E. Enfrentando a violência: a percepção de profissionais da educação sobre a violação dos direitos de crianças e adolescentes. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 37, n. 2, p. 365-380, 2012.

STRAGLIOTTO, C. E. B. Pensando sobre o brincar. **Revista Contemporânea-Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre, n.º 5, p. 180-187, 2008.

TORRES, E. A.; MARQUES, W. L. S.; FONTENELE, Z. V. C.; SALES, M. C. V. O que pensam os pais sobre a violência infantil. **Journal of the Health Sciences Institute**, v. 33, n. 2, p.160-3, 2015.

VEGA, Luciana; PALUDO, Simone. Exploração sexual e rede de proteção na perspectiva da vítima. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 67, n. 2, p. 47-60. 2015

VELOSO, L. U. P.; SILVA, L. C. L.; SOUZA, C. R.; RODRIGUES, P. Perfil de violência em crianças de 0 a 9 anos atendidas em um hospital público. **Revista de Enfermagem da UFPI**, v. 4, n.º 1, p. 97-105, 2015.

XAVIER, C. S. **Cartilha sobre equoterapia para pais/cuidadores de crianças e adolescentes com paralisia cerebral**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). f. 76. Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2018.

XIMENES, L. F.; OLIVERIA, R. V. C.; ASSIS, S. G. Violência e transtorno de estresse pós-traumático na infância. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 2, p. 417-433, 2009.

3. INTERVENÇÕES CLÍNICAS FAMILIARES NO CONTEXTO DA SEPARAÇÃO CONJUGAL: UMA AÇÃO EM PROL DA SAÚDE EMOCIONAL

*Rayssa Reck Brum, Mônica Sperb Machado,
Ângela Roos Campeol e Caroline Rubin Rossato Pereira*

Desde a legalização do divórcio no Brasil, em 1977, com a Lei n.º 6.515/1977 (BRASIL, 1977), a separação conjugal vem se constituindo como uma realidade crescente para muitas famílias. Mais recentemente, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstraram que os índices de divórcio tiveram novo aumento a partir de 2010, ano em que entrou em vigor a Emenda Constitucional n.º 66/2010 (BRASIL, 2010), conhecida com a Nova Lei do Divórcio. Esta facilitou a efetivação da separação conjugal, na medida em que garantiu maior rapidez e eficiência, bem como menos burocracia para o processo (PEREIRA, 2010). Nesse tocante, no ano de 2017, 373.216 divórcios foram registrados no Brasil, representando um aumento de 8,3% em relação ao ano de 2016. Destes, 70,5% dos casos se referiam a casais com filhos, evidenciando o grande número de famílias com filhos que vivenciam a realidade da separação conjugal (IBGE, 2017).

Apesar da grande ocorrência de separações conjugais, entende-se que as famílias, no geral, não estão preparadas para o impacto desse processo, considerando as repercussões emocionais, sociais e econômicas que ocasiona (PECK; MANOCHERIAN, 2016). Nesse sentido, faz-se importante, em alguns casos, o acompanhamento psicológico das famílias que vivenciam a separação conjugal. Féres-Carneiro (2003) e Rolim e Wendling (2013) atentam para o fato de que o processo de rompimento da relação conjugal tem sido uma das principais demandas de procura

por psicoterapia. O acompanhamento psicológico das famílias que passam pela separação justifica-se por meio da proteção e da preservação da saúde emocional das crianças e dos ex-cônjuges, que se deparam com a necessidade de ajustamentos e reorganizações não apenas da família, mas das suas vidas como um todo. Assim, é necessário que os sentimentos, as emoções e os pensamentos provocados pela separação conjugal sejam experienciados, trabalhados e ressignificados pelas famílias (GRZYBOWSKI; WAGNER, 2010), visando ao bem-estar emocional de todos os envolvidos no processo.

Em consonância a isso, tem-se considerado a teoria familiar sistêmica como uma importante abordagem para pensar e embasar as práticas com famílias e casais em processo de separação conjugal. Para Gomes, Bolze, Bueno e Crepaldi (2014), a sistêmica estende o olhar a essas famílias, ampliando, também, as possibilidades de trabalho. Com base nessas considerações, este capítulo relatará e discutirá a experiência das autoras a partir do Projeto de Extensão “Intervenções clínicas familiares no contexto da separação conjugal: uma ação em prol da saúde emocional”, destinado a casais e famílias em processos de separação conjugal.

MÉTODO DE EXECUÇÃO

O Projeto de Extensão “Intervenções clínicas familiares no contexto da separação conjugal” esteve vinculado ao Núcleo de Estudos Famílias e suas Relações (NEFRE), que integra o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde (NEIS), do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O Projeto ocorreu nas dependências da Clínica do curso de Psicologia da UFSM, vinculada ao Departamento de Psicologia dessa Instituição. Sua concepção, além de se orientar pelos critérios da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, coloca-se como um canal institucional de diálogo entre a Universidade e as demandas não apenas de sua comunidade, mas também da sociedade.

A proposta de criação da Atividade de Extensão, que perdurou de 2015 a 2018, se originou de um Projeto de Pesquisa guarda-chuva desenvolvido pelo NEFRE desde 2014, intitulado “A família frente à

separação conjugal”. A partir dos dados levantados na pesquisa, evidenciou-se a importância de as famílias que vivenciaram a separação conjugal receberem atendimento psicológico, visto que o processo de dissolução da relação conjugal pode ser permeado por vivências de tristeza e perdas, que tendem a afetar toda a família. Assim, verificou-se que a escuta dos membros da família pode atuar como facilitadora na reorganização da família enquanto sistema, bem como na elaboração das questões emocionais advindas da separação conjugal.

Nesse tocante, cabe salientar que o NEFRE, desde sua criação, tem se debruçado sobre questões referentes ao estudo das famílias e suas relações em diferentes contextos, incluindo a separação conjugal (REDISS; PEREIRA; WEBER, 2017, PEREIRA; PROLA; SILVA, 2015, FERREIRA; FOLETTO; MARION; PEREIRA, 2017, PROLA; PEREIRA, 2015). Enfatiza-se, portanto, a Extensão Universitária como um processo educativo e científico, em articulação permanente com a Pesquisa. Além disso, ao encontro do que prioriza a Política Nacional de Extensão (2012), a Ação Extensionista se estruturou a partir do entendimento de que o conhecimento construído na Universidade deve chegar até a sociedade por meio de práticas que contribuam com problemáticas sociais.

Tendo em vista as diversas dificuldades pelas quais as famílias podem se deparar a partir da separação conjugal, o Projeto buscou promover atendimentos psicológicos clínicos gratuitos para famílias que passaram por esse processo, a partir da abordagem sistêmica familiar. Nesse tocante, o público-alvo do Projeto foram famílias que estavam vivenciando ou que haviam vivenciado a separação conjugal há, no máximo, dois anos. Esse parâmetro foi estabelecido com base no entendimento de que, nesse período, há uma necessidade maior de elaborações emocionais concernentes ao fim da conjugalidade e maiores exigências frente ao desempenho da parentalidade.

O Projeto, vinculado à clínica do curso de Psicologia, atentou para o diálogo necessário entre Universidade e sociedade, a fim de superar o discurso de hegemonia acadêmica, com vistas a diminuir desigualdades ou formas de exclusão. Dessa forma, o serviço foi direcionado a famílias em situação de baixa renda, público que, no geral, possui uma maior dificuldade de acesso aos serviços de atendimento psicológico em outros espaços, buscando, assim, uma interlocução entre a Universidade e seu entorno social. Consoante à Política Nacional de Extensão Universitária (2012),

as atividades desenvolvidas possibilitaram a interação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, mediante o desenvolvimento de ações de saúde frente às questões contemporâneas presentes no contexto social, a saber: as dificuldades nos relacionamentos familiares.

Com base nessa proposta, os objetivos específicos do Projeto foram: (1) promover o conhecimento teórico-clínico da abordagem sistêmica familiar para os acadêmicos e psicólogos extensionistas; (2) desenvolver ações de promoção e prevenção em saúde com foco nas relações familiares; (3) auxiliar na promoção do exercício da coparentalidade após a separação conjugal; (4) atuar como facilitador da reestruturação dos papéis familiares e individuais no pós-divórcio; e (5) promover um espaço de escuta e de acolhimento para famílias que vivenciaram ou estavam vivenciando a separação conjugal.

Conforme referido, o Projeto embasou-se na teoria sistêmica familiar. Esta abordagem compreende a família enquanto um sistema, na medida em que seus membros estão em constante interação, influenciando-se de forma recíproca. Nesse sentido, as situações vivenciadas por um membro da família influenciam os demais membros, bem como o sistema e a dinâmica familiar como um todo (NICHOLS; SCHWARTZ, 2007, AZEVÊDO; CREPALDI; MORÉ, 2016). Salienta-se, também, a constante interação do sistema familiar com o meio no qual está inserido. Ainda, compreende-se que a família se estrutura a partir de diferentes subsistemas, que se referem a agrupamentos menores de membros do sistema geral. Dentre os principais subsistemas familiares, pode-se citar o subsistema conjugal (composto pelo casal), o subsistema parental (que compreende a relação pais-filhos) e o subsistema fraterno (que se refere à relação entre irmãos). Estes subsistemas são diferenciados a partir das fronteiras, ou seja, barreiras simbólicas e invisíveis (WAGNER; TRONCO; ARMANI, 2011) que organizam a dinâmica familiar (MINUCHIN, 1990).

A abordagem sistêmica propõe a ampliação do foco do indivíduo para os sistemas humanos, ou seja, do intrapsíquico para o interrelacional (GOMES; BOLZE; BUENO; CREPALDI, 2014), atentando ao contexto em que os indivíduos estão inseridos e compreendendo os sujeitos e sistemas familiares em sua complexidade (VASCONCELLOS, 2003). Além disso, compreende o sistema familiar como dinâmico, visto que este vivencia processos constantes de mudança, acompanhando as mudanças nos

cenários histórico, social, cultural e político em que se inserem, bem como os estágios de transição atrelados ao seu desenvolvimento (VASCONCELLOS, 2003, MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 1999).

A psicoterapia, na abordagem familiar sistêmica, é compreendida como um processo dialógico construído pelo paciente (seja ele uma família ou um indivíduo) e o terapeuta, a partir de uma prática colaborativa, na qual ambos participam com suas perspectivas e experiências (MINUCHIN; LEE; SIMON, 2008), assim como são responsáveis pelo processo terapêutico. Nesse tocante, entende-se o paciente como um especialista em suas experiências, em suas vivências e em seus sentimentos. O terapeuta, por sua vez, assume um papel de especialista em criar um espaço propício para que o paciente possa expressar e ressignificar todos esses aspectos (GRANDESSO, 2000). Com isso, salienta-se uma clínica horizontalizada e que privilegia a construção conjunta de saberes e soluções (VASCONCELLOS, 2003). Ao mesmo tempo, verifica-se que o terapeuta assume um papel ativo, interventivo e participativo no processo psicoterapêutico, com foco nas potencialidades e na autonomia dos indivíduos e das famílias.

Ao reconhecer sujeitos e famílias como sistemas imersos em um contexto histórico, cultural e relacional, estes devem ser concebidos enquanto protagonistas de suas próprias histórias de vida. Sendo não somente produtos, mas, principalmente, produtores de sentidos e significados sociais, os atores que participam da Ação de Extensão desenvolvida, ou seja, as famílias inseridas nas comunidades e os acadêmicos da universidade coparticipam na construção de conhecimento, compartilhando saberes construídos tanto na vivência cotidiana quanto no fazer profissional.

No que tange à separação conjugal, a teoria sistêmica auxilia com a ampliação do olhar ao fenômeno, compreendendo que a ruptura conjugal envolve, para além de aspectos individuais dos cônjuges, questões familiares e das redes sociais dos envolvidos. O término da relação conjugal influencia, portanto, não somente o subsistema conjugal, mas, de forma direta ou indireta, os demais subsistemas familiares e contextos em que o casal estava inserido (ROLIM; WENDLING, 2013). Nesse sentido, o foco da psicoterapia pode ser direcionado a questões como o processo de luto pela ruptura conjugal, a reorganização da família após a separação, os aspectos referentes à guarda dos filhos, a coparentalidade do casal parental, entre outros. Conforme os objetivos propostos, a psicoterapia pode, então, ocorrer na modalidade individual, conjugal e/ou familiar.

No que concerne à execução do Projeto, em um primeiro momento, foi realizada a seleção de terapeutas para atuarem junto às famílias, a saber: acadêmicos do curso de Graduação em Psicologia da UFSM e psicólogos acadêmicos do mestrado do PPGP da mesma universidade. Posteriormente, buscando assegurar a qualidade das intervenções, foram realizados encontros semanais de estudo e aprofundamento do conhecimento acerca da teoria sistêmica familiar e da temática da separação conjugal. A partir disso, enfatiza-se a articulação entre o Ensino e a Extensão, viabilizando a oportunidade de aprendizagem para os alunos.

Ao mesmo tempo, foi realizada a divulgação do Projeto, por meio de panfletos e cartazes colocados em espaços como núcleos de assistência judiciária, clínicas escolas de psicologia da cidade de Santa Maria, bem como no site da UFSM e nas redes sociais. A partir do contato das famílias interessadas (realizado via telefone ou e-mail disponibilizado), foram agendadas triagens para compreender a demanda das famílias e verificar sua pertinência aos objetivos do Projeto. Após esse período de triagens, as famílias que tinham como demanda aspectos concernentes à separação conjugal foram atendidas pelos participantes do Projeto, e aquelas famílias que não possuíam tal demanda foram encaminhadas aos serviços da rede pública de saúde mental.

Os atendimentos vinculados ao Projeto foram realizados de forma semanal, tendo duração aproximada de 50 minutos, na modalidade de coterapia, ou seja, contando com uma dupla de terapeutas. Assim, preferencialmente, um acadêmico de Psicologia atuava em conjunto com um psicólogo acadêmico do mestrado. Essa dinâmica de atendimentos mostrou-se favorável aos alunos tanto de graduação — que puderam ter o subsídio de um profissional da psicologia em sua atuação, possibilitando um maior aprendizado e, gradativamente, maior segurança enquanto terapeutas — quanto de pós-graduação (mestrado), que puderam ampliar sua experiência clínica. As famílias atendidas também se beneficiaram deste modelo de terapia, visto que a coterapia possibilita diferentes olhares ao sistema familiar, ampliando a compreensão do mesmo.

Outro aspecto importante referiu-se à utilização da sala de espelhos da Clínica do curso de Psicologia, que permitiu que alguns atendimentos realizados pela dupla de terapeutas fossem assistidos pela equipe do Projeto (com autorização das famílias). Isso proporcionou o melhor entendimento dos casos, enriquecendo as discussões e favorecendo a qualidade dos

atendimentos. Ademais, encontros e supervisões semanais foram realizados durante todo o período de desenvolvimento do Projeto. Estes tinham por objetivo apresentar e discutir os casos atendidos, pensar em intervenções com o grupo de colegas participantes do Projeto e realizar leituras focadas nas demandas específicas das famílias participantes.

Todas as famílias atendidas pelo Projeto foram convidadas a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e um Termo de Consentimento para uso da sala de espelhos. Além disso, uma Ficha de Identificação foi utilizada para registro das informações referentes a triagens e coleta de dados sociodemográficos. Para os atendimentos, foram utilizados, como instrumentos, uma Ficha de Relato dos Atendimentos, na qual registrava-se um resumo sucinto e breve de cada atendimento, e o Genograma Familiar, que se trata de uma representação gráfica da composição familiar e dos relacionamentos em, pelo menos, três gerações (CARTER; MCGOLDRICK, 1995). Ressalta-se que tal instrumento constitui-se como um importante meio para a compreensão do funcionamento do sistema familiar em seus aspectos relacionais, emocionais e transgeracionais, ampliando significativamente as possibilidades de trabalhar com famílias (MACEDO, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme exposto, o Projeto de Extensão proporcionou atendimento psicológico para doze famílias fragilizadas em decorrência da separação conjugal, a partir de momentos de escuta e de suporte que visaram a promover e proteger a qualidade das relações familiares. Para a realização dos atendimentos, partiu-se do entendimento de que o processo de separação conjugal pode ser capaz de provocar uma crise no sistema familiar, assim como para cada indivíduo que compõe a família (PECK; MANIOCHERIAN, 2016). Com isso, o Projeto permitiu conferir apoio para que famílias passassem pelo período de reestruturação de suas vidas decorrente da separação conjugal, atentando para a saúde emocional dos filhos (especialmente crianças e adolescentes) e favorecendo o bem-estar subjetivo do ex-casal.

Diante da necessidade de reorganização do sistema familiar imposto pela separação conjugal, destacou-se a importância de alguns temas, os quais perpassaram os atendimentos prestados, tais como: a elaboração do processo de separação conjugal, a delimitação de fronteiras familiares, o desenvolvimento de uma nova concepção sobre família e o exercício da coparentalidade no cuidado e na educação dos filhos. Dentre as intervenções do Projeto, destaca-se que foram realizados tanto atendimentos individuais para homens e mulheres quanto atendimentos familiares, que incluíram, principalmente, mãe e filho(s).

Cada família é única, assim como cada processo de separação é singular e determinado pelo momento do ciclo vital em que ocorre. A separação será peculiar, conforme se trate de um casal com filhos ou não, segundo o tempo de casamento, a idade dos filhos, a condição socioeconômica e instrucional, por exemplo (PECK; MANOCHERIAN, 2016). Frente à complexidade das situações que envolvem as relações familiares, não se trabalhou com uma intervenção única, dirigida a todas as situações. A perspectiva sistêmica favorece a flexibilidade do terapeuta na medida em que permite uma postura ativa, pautando-se em diferentes técnicas reconhecidas, assim como, mais além da técnica, podendo experimentar novas ações, em uma atitude sensível, coparticipando com a família no encontro terapêutico (MINUCHIN; FISHMAN, 1990).

Para os profissionais da Psicologia, mostrou-se fundamental compreender que o período de crise provocado pela ruptura conjugal implicava em sofrimento e angústia para todos os membros da família, e que o espaço terapêutico potencializava que perspectivas diferenciadas acerca das vivências de cada membro fossem manifestadas e problematizadas. Esse espaço, muitas vezes, era capaz de criar condições para invenção de novas lógicas diante do sentimento de fracasso associado à construção social de que o casamento teria que ser para sempre. Assim, construía-se, em terapia, condições para o enfrentamento das situações, promovendo novas possibilidades de reorganização familiar e individual. Para isso, muitas vezes, trabalhou-se com estratégias que possibilitavam uma perspectiva mais positiva da situação e proporcionavam uma experiência de crescimento, ao passo que os membros das famílias conseguiam desenvolver capacidades adaptativas.

Durante o processo psicoterapêutico, o uso do genograma mostrou-se propício para identificar os vínculos estabelecidos entre os membros da

família e o lugar ocupado por cada um dentro da estrutura familiar. Por vezes, o seu exercício salientou a importância de se refletir sobre as novas fronteiras familiares, sendo essa uma das principais tarefas do pós-divórcio. A saída de um dos pais de casa, as mudanças no funcionamento familiar e os conflitos entre o ex-casal demonstraram potencial de provocar disfunção familiar e produzir impacto sobre os filhos. Além disso, mudanças também foram retratadas nos relacionamentos fora do sistema familiar nuclear, tais como: família ampliada, escola, trabalho e comunidade — o que aumentou ainda mais a carga de estresse desse processo. O desafio para os sistemas familiares era desenvolver novas regras e novos padrões de relacionamento, a fim de estabelecer novas fronteiras de forma clara. Com isso, a família e seus membros, gradualmente, construíam um novo equilíbrio, o que favorece a continuação desenvolvimental no processo de ciclo de vida familiar.

Com um formato familiar irrevogavelmente alterado, o sistema precisa seguir o seu desenvolvimento com a estrutura e a dinâmica reconfiguradas. Ressalta-se que o processo de ajustamento do sistema familiar ocorre em estágios e requer entre um e três anos, começando pelo período de pré-decisão, para se reestabelecer e retomar as tarefas normais do ciclo de vida (GUIMARÃES; AMARAL, 2009). Todo o processo de separação conjugal envolve algum grau de sofrimento e conflito, tendo em vista a dissolução de uma vida de convivência, expectativas e sonhos conjuntos. Assim, é comum que os sujeitos experimentem sentimentos conflitantes relacionados ao ex-cônjuge, o que dificulta a comunicação entre eles. Além disso, conforme Usandivaras (1996), nem sempre a separação judicial ocorre de maneira consensual entre o casal, o que acarreta um tempo diferente para acontecer, também, o divórcio emocional de cada um.

Dessa forma, na terapia com casais que enfrentavam problemas relacionados à separação conjugal, um dos focos da terapia referiu-se a qualificar a comunicação familiar, evitando conflitos destrutivos. Ao favorecer a comunicação e o diálogo entre o casal, foi possível auxiliar na expressão e na escuta de desejos, expectativas, frustrações e temores dos envolvidos. Conforme Wagner e Mosmann (2012), é comum que casais em conflito apresentem um número maior de afirmações negativas durante a comunicação. Assim, intervenções que auxiliem a qualificar a comunicação são úteis para estabelecer uma comunicação efetiva, essencial para a resolução de conflitos.

Quando o casal tem filhos, o processo de separação conjugal no ciclo de vida da família torna-se ainda mais complexo. A diferenciação da conjugalidade e da parentalidade se apresenta como um grande desafio na prática. Um fenômeno comum de ocorrer é o chamado efeito *spillover*, referente ao processo de transbordamento do clima emocional da conjugalidade para a parentalidade. Este processo pode ser positivo, quando o casal conjugal se engaja positivamente em estratégias de resolução de conflitos e isso, como consequência, melhora as práticas parentais. Contudo, nos casos em que os conflitos conjugais (como os decorrentes da separação) não são bem elaborados pelo casal, incluindo atitudes hostis e agressivas de um para com o outro, o transbordamento deste clima negativo pode afetar o bem-estar dos filhos (HAMESTEIR; BARBOSA; WAGNER, 2015).

As dificuldades na comunicação entre o casal e as mágoas que permeiam as relações também consistem em riscos para o desenvolvimento de situações de alienação parental. Esta é definida por lei (Lei 12.318, 2010) como uma interferência negativa por parte de uma das figuras parentais na formação psicológica de uma criança ou de um adolescente, incluindo repudiar a outra figura ou impor barreiras à manutenção de seus vínculos para com esse. As situações incluem desqualificar o outro perante os filhos, omitir ou mentir sobre informações que deveriam ser do conhecimento de ambos, obstruir o exercício da autoridade parental, criar falsas denúncias ou complicar a convivência com os filhos (BRASIL, 2010). Trabalhar com famílias em contexto de separação conjugal, portanto, requer, também, estar atento aos possíveis indícios de alienação parental, buscando sua prevenção.

Abordar questões como essas em terapia torna-se importante, então, não apenas à saúde dos cônjuges, mas, principalmente, para garantir o bem-estar dos filhos, que também sofrem com a separação dos pais. Apesar de o divórcio não consistir em um fator necessariamente traumático para os filhos, é preciso reconhecer que seu impacto dependerá da capacidade da família de se reorganizar frente à crise, restabelecendo relações saudáveis na nova configuração (SOUZA; RAMIRES, 2006).

Além disso, as dificuldades vivenciadas no processo de separação, na relação entre o ex-casal, podem desencadear a não efetivação dos acordos judiciais. Após a separação, acordos de visitação, pensão de alimentos e guarda dos filhos são aspectos de difícil resolução para o ex-casal envolvido (PEREIRA; PROLA; SILVA, 2015). No Brasil, é prioritário o modelo

de guarda compartilhada (Lei 13.058/2014), a qual, aliada ao direito de convivência familiar das crianças e dos adolescentes com seus pais, objetiva o maior equilíbrio dos papéis parentais após a separação conjugal. A lei prevê que o tempo de convívio da criança com o pai e com a mãe deve ser equilibrado e assegura que, mesmo a criança residindo com um dos pais, o outro continuará corresponsável por sua educação (BRASIL, 2015). Por muito tempo, contudo, observou-se a tendência de atribuição da guarda unilateral à figura materna e o conseqüente afastamento do pai da vida dos filhos (BRITO, 2008; CÚNICO; ARPINI, 2013). A guarda compartilhada, neste sentido, vem para assegurar que mães e pais mantenham o exercício da paternidade e da maternidade mesmo após a dissolução da conjugalidade (BRITO, 2014).

Tendo isto em vista, em muitos momentos, foi necessário abordar o tema dos acordos judiciais e das modalidades de guarda com as famílias atendidas no Projeto. Nos atendimentos, era possível apresentar informações, explicar a respeito da guarda compartilhada e pensar em soluções, junto à família, que favorecessem consolidar, na prática, esse acordo. Além disso, através do Projeto, foi proposta uma palestra, voltada às famílias atendidas e aos demais interessados da comunidade, em que um profissional do Direito esclareceu dúvidas sobre os tipos de guarda, pensão de alimentos, dentre outras questões jurídicas relacionadas. Os membros do Projeto também confeccionaram um panfleto com uma listagem dos núcleos de assistência jurídica que disponibilizavam atendimento gratuito na cidade, a fim de facilitar o acesso das famílias a informações qualificadas e apoio referentes aos processos judiciais.

Conforme visto, a preservação da parentalidade após o fim de um relacionamento conjugal mostra-se como um dos desafios centrais das famílias com filhos no pós-divórcio. Mais que isso, espera-se que a parentalidade seja exercida de forma compartilhada entre ambos os pais. A coparentalidade corresponde a um subsistema com características diferenciadas do conjugal e do parental. Esta se refere à maneira como os adultos não apenas compartilham as responsabilidades relacionadas ao cuidado e à educação dos filhos, como também coordenam e se apoiam em seus papéis parentais (FEIBERG, 2003). O conceito envolve dimensões tanto de cooperação como de antagonismo (FRIZZO; KREUTZ; SCHMIDT; PICCININI; BOSA, 2005), possuindo dimensões inter-relacionadas: a) o apoio versus a oposição no papel parental; b) as discordâncias no que

concerne à criação dos filhos; c) a divisão de responsabilidades, deveres e tarefas relacionadas aos cuidados infantis; e d) o manejo do envolvimento de cada pai na interação com a criança (FEIBERG, 2003).

A dinâmica conflituosa da separação conjugal pode prejudicar o exercício do papel coparental pela dupla (JURAS; COSTA, 2011), sendo que poderão ter influência aspectos como o contexto em que ocorreu a separação, a comunicação entre o ex-casal e as estratégias adotadas para a superação das dificuldades. A esse respeito, um dos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa ao qual o Projeto está vinculado investigou a coparentalidade de casais divorciados que possuíam a guarda compartilhada dos filhos (WEBER, 2018). A pesquisa demonstrou que a realização das tarefas de cuidado diário, o lazer, os compromissos, assim como as decisões importantes a serem tomadas acerca dos filhos ficavam sob o encargo apenas da figura parental com quem o filho residia. O não compartilhamento das tarefas parentais, além de gerar sobrecarga, apontava para a desesperança de receber qualquer apoio do(a) ex-companheiro(a). Outros fatores relevantes percebidos relacionaram-se à precária comunicação estabelecida entre o casal parental e o funcionamento não coparental que já existia antes mesmo da separação.

Assim, a fim de auxiliar os ex-cônjuges a (re)estabelecerem um relacionamento parental cooperativo, trabalhou-se para oportunizar espaços de reflexão e elaboração tanto de questões individuais implicadas no processo de divórcio — como aspectos pessoais e da relação do ex-casal que dificultavam um exercício coparental, experiências pessoais acerca da maternidade e da paternidade — quanto de assuntos familiares como a responsabilização parental e a vivência da guarda compartilhada. O exercício da coparentalidade requer a conversação entre os pais a respeito de suas funções, papéis e responsabilidades, em prol da garantia de bem-estar da criança envolvida.

Ainda, nos atendimentos de famílias com pais e filhos, era incentivado o diálogo que possibilitasse vez e voz a todos os membros. Para isso, era necessário que o terapeuta fizesse circular o “problema” entre a família, conferindo oportunidade para que todos falassem a respeito. Conforme Andolfi (2014), deve-se focar perguntas relacionais que abordam mais a qualidade das relações do que as vivências individuais de cada um. Em uma perspectiva de circularidade, o terapeuta formula novas perguntas na medida que a família as responde. Ao mesmo tempo, o terapeuta, a

partir das suas ressonâncias pessoais, conduz o diálogo nos caminhos que considera mais significativos.

As crianças e os adolescentes têm muito a dizer sobre os relacionamentos familiares e, em meio ao conflito, por vezes, não encontram espaços ou formas de fazê-lo. Nos atendimentos, priorizava-se dar voz a esses sujeitos e permitir que pudessem expor seus sentimentos e seu entendimento sobre o que se passava na família. Técnicas como convidar a criança a ser “terapeuta por um dia”, ocupando um espaço ativo na sessão e oportunizando lançar questionamentos aos pais, foram úteis nesse sentido. Na terapia familiar, especialmente com crianças, faz-se relevante o uso da linguagem simbólica, através de jogos lúdicos ou metafóricos, desenhos e outras produções criativas que tenham relação com a problemática a ser trabalhada (ANDOLFI, 2014), ação esta que também foi utilizada nos atendimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto, aqui apresentado, mostrou-se com significativo valor social, ao responder a uma carência, no município, de atendimentos familiares ofertados de forma gratuita. Ao proporcionar, à comunidade, atendimento para famílias que vivenciaram a separação conjugal, o Projeto possibilitou que aspectos como o luto pelo término do relacionamento, a alteração de funções dos membros dentro do sistema e o entendimento tanto dos limites quanto das fronteiras entre parentalidade e conjugalidade fossem trabalhados, a fim de que as famílias seguissem seu desenvolvimento do ciclo vital com saúde e qualidade nas relações.

Reitera-se que, no contexto da separação conjugal, as famílias precisam ter suas demandas acolhidas, a fim de estabelecer um novo equilíbrio familiar. Por isso, é preciso um olhar atento para as suas dificuldades, buscando superá-las. Mais que isso, é necessário o reconhecimento das potencialidades, dos valores e dos processos de resiliência de cada família, construindo soluções conjuntas que atendam às suas problemáticas.

Somado aos benefícios aos usuários, o Projeto oportunizou, aos acadêmicos, o aprendizado sobre a abordagem sistêmica e o contato com a prática clínica ainda na graduação. Aos acadêmicos de mestrado, o

Projeto oportunizou a ampliação de sua experiência no trabalho clínico com famílias, pautado pela supervisão clínica e pelo estudo de temáticas relacionadas, em alguma medida, aos seus projetos de pesquisa e dissertação. A Ação Extensionista, portanto, demonstra o compromisso social com a saúde e a relevância da interlocução entre Universidade e sociedade, em prol de todos os envolvidos, tendo, como base, o tripé Ensino – Pesquisa – Extensão.

REFERÊNCIAS

ANDOLFI, M. **A criança como recurso terapêutico**. Alfragide: Editorial Caminho, 2014.

AZEVÊDO, A. V. dos S.; CREPALDI, M. A.; MORÉ, C. L. O. O. A família no contexto da hospitalização: revisão sistemática. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 3, 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 66, de 13 de julho de 2010. Dá nova redação ao § 6º do art. 226 da Constituição Federal, que dispõe sobre a dissolubilidade do casamento civil pelo divórcio, suprimindo o requisito de prévia separação judicial por mais de 1 (um) ano ou de comprovada separação de fato por mais de 2 (dois) anos. **Brasília, DF, 2010**.

_____. **Lei nº 12.318**, de 26 agosto 2010. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

_____. Lei nº 13.058, de 22 de dezembro de 2014. **Nova Lei da Guarda Compartilhada**. Altera os arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para estabelecer o significado da expressão “guarda compartilhada” e dispor sobre sua aplicação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

_____. **Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977**. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos. Brasília, DF, 1977.

BRITO, L. M. T. **Paternidades contestadas**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

BRITO, L. M. T. Rupturas familiares: olhares da Psicologia Jurídica. In: ARPINI, D. M., CÚNICO, S. D. (orgs.). **Novos olhares sobre a família: aspectos psicológicos, sociais e jurídicos**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

CARTER, B., McGOLDRICK, M. **As Mudanças no Ciclo de Vida Familiar** - Uma Estrutura para a Terapia Familiar. 2ª ed. Artmed: Porto Alegre, 2016.

CÚNICO, S. D.; ARPINI, D. M. O Afastamento Paterno após o Fim do Relacionamento Amoroso: um estudo qualitativo. **Interação em Psicologia**, v.17, n. 1, 99-108, 2013.

FEIBERG, M. E. The internal structure and ecological context of coparenting: a framework for research and intervention. **Parenting: Science and Practice**, v. 3, 95-131, 2003.

FÉRES-CARNEIRO, T. Separação: o doloroso processo de dissolução da conjugalidade. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 367-374, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19958.pdf>>. Acesso em 07 março 2020.

FÉRES-CARNEIRO, T.; DINIZ NETO, O. Construção e dissolução da conjugalidade: padrões relacionais. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 269-278, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/13.pdf>>. Acesso em 07 março 2020.

FERREIRA, M.; FOLETTO, J.; MARION, J.; PEREIRA, C. R. R. Alienação parental no pós-divórcio: quando “se faz morrer” um dos pais. In: GOETZ, E. R. (Org.) **Psicologia Jurídica e Direito de Família - Práticas e Saberes**. Curitiba: Juruá Editora, 2017.

FRIZZO, G. B.; KREUTZ, C. M.; SCHMIDT, C.; PICCININI, C. A.; BOSA, C. A. O conceito de coparentalidade e suas implicações para a pesquisa e para a clínica. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 15 n. 3, p. 84-94, 2005. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v15n3/10.pdf>>. Acesso em: 08 março 2020

GOMES, L. B.; BOLZE, S. D. A.; BUENO, R. K.; CREPALDI, M. A. As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. **Pensando famílias**, v. 18, n. 2, p. 3-16, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v18n2/v18n2a02.pdf>>. Acesso em: 05 março 2020.

GRANDESSO, M. A terapia como contexto para a reconstrução do significado. In: GRANDESSO, M. **Sobre a reconstrução do significado: uma análise hermenêutica e epistemológica da prática clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GRZYBOWSKI, L. S.; WAGNER, A. O envolvimento parental após a separação/divórcio. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 289-298, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n2/v23n2a11.pdf>>. Acesso em 07 março 2020.

GUIMARÃES, N.; AMARAL, A. C. Famílias com filhos de casamentos anteriores. In: OSÓRIO, L. C.; VALLE, M. E. P. (Orgs.). **Manual de Terapia Familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HAMEISTER, B. da R.; BARBOSA, P. V.; WAGNER, A. Conjugalidade e parentalidade: uma revisão sistemática do efeito spillover. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 67, n. 2, p. 140-155, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 abril de 2019.

JURAS, M. M.; COSTA, L. F. Não foi bom pai, nem bom marido: Conjugalidade e parentalidade em famílias separadas de baixa renda. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. esp., p. 1-9, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne215.pdf>>. Acesso em 05 março 2020.

JURAS, M. M.; COSTA, L. F. O divórcio destrutivo na perspectiva de filhos com menos de 12 anos. **Estilos da Clínica**, v. 16, p. 222-245, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v16n1/a13v16n1.pdf>>. Acesso em 05 março 2020.

MACEDO, R. M. S. de. Genograma: origens e usos. In: CERVENY, C. M. de O. **O livro do genograma**. São Paulo: Roca, 2014.

McGOLDRICK, M.; GERSON, R. Genetogramas e o Ciclo de Vida Familiar. In: CARTER, B., McGOLDRICK, M. (Orgs) **As Mudanças no Ciclo de Vida Familiar - Uma Estrutura para a Terapia Familiar**, ed. – Porto Alegre, 2016.

MINUCHIN, S.; LEE, W. Y.; SIMON, G. M. **Dominando a terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MINUCHIN, S. **Famílias: funcionamento e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MINUCHIN, P.; COLAPINTO, J.; MINUCHIN, S. **Trabalhando com famílias pobres**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MINUCHIN, S.; FISHMAN, H. C. **Técnicas de terapia familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

NICHOLS, M. P.; SCHWARTZ, R. C. **Terapia Familiar: Conceitos e Métodos**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PECK, J. S.; MANOCHERIAN, N. O divórcio nas mudanças do ciclo de vida familiar. In: CARTER, B.; McGOLDRICK, M (orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2016.

PEREIRA, R. A emenda Constitucional nº 66/2010: Semelhanças, diferenças e inutilidades entre separação e divórcio - O direito intertemporal. **Revista Magister de direito civil e processual civil**, v. 37, p. 7-14, 2010.

PEREIRA, C. R. R.; PROLA, C. A.; SILVA, S. L. O pai se separa da mãe e dos filhos? A relação pais-filho(s) após a separação conjugal. In: GOETZ, E. R.; VIEIRA, M. L. **Novo pai: percursos, desafios e possibilidades**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 149-170.

PROLA, C. A.; PEREIRA, C. R. R. **Saúde emocional da criança no contexto de separação conjugal**. In: Anais do III Congresso Internacional em Saúde: Atenção Integral à Saúde. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015.

REDISS, M. H.; PEREIRA, C. R. R.; WEBER, A. S. **O exercício da coparentalidade no contexto da separação conjugal**. In: Anais da 32ª Jornada Acadêmica Integrada, JAI, 2017.

ROLIM, K. I.; WENDLING, M. I. A história de nós dois: reflexões acerca da formação e dissolução da conjugalidade. **Psicologia Clínica**, v. 25, n. 2, p. 165-180, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pc/v25n2/v25n2a10.pdf>>. Acesso em 07 março 2020.

SOUZA, R. M.; RAMIRES, V. R. R. **Amor, casamento, divórcio... E depois, segundo as crianças**. São Paulo: Summus, 2006.

USANDIVARAS, C. M. D. El ciclo del divorcio em la vida familiar. **Sistemas Familiares**, v. 1, n.15, Buenos Aires, 1996. p. 15-35.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

WAGNER, A.; MOSMANN, C. Intervenção na conjugalidade: estratégias de resolução de conflitos conjugais. In: M. N. BATISTA; M. L. M. TEODORO (Orgs.). **Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 240-248.

WAGNER, A.; TRONCO, C.; ARMANI, A. B. Os desafios da família contemporânea. In: WAGNER, A. (Org.). **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 19-33.

WEBER, A. S. **A Experiência da Coparentalidade na Guarda Compartilhada**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS 2018.

4. DIÁLOGOS SOBRE A PERDA E O LUTO NO ÂMBITO ESCOLAR

*Lúisa da Rosa Olesiak, Fernanda Nardino,
Leonardo Soares Trentin e Alberto Manuel Quintana*

A morte se apresenta, desde a tenra idade até a velhice, como um fenômeno intrínseco ao ciclo vital do ser humano (SENGIK; RAMOS, 2013). Durante a vida, várias vivências aproximam o sujeito da consciência da finitude, como as mortes simbólicas — pelas perdas de ordem afetiva, física e social, assim como por meio de transições inevitáveis no transcorrer do desenvolvimento — e as mortes reais, pela perda de alguém significativo (FÄRBER, 2013). Nessa perspectiva, além do rompimento de uma realidade e de um vínculo com uma pessoa, outras circunstâncias da vida — separações, abandonos, afastamentos, perdas ou ausências de algo importante para si — possuem impactos semelhantes aos da morte. No entanto, ao emergir de forma inesperada e sem nenhum preparo por parte dos indivíduos, a finitude coloca o indivíduo frente a um sentimento de impotência, que desencadeia inúmeros temores e inúmeras incertezas quanto a esse fenômeno (KÓVACS, 2003; CASELLATO, 2015). À vista disso, vive-se como se a morte não existisse (SENGIK; RAMOS, 2013), o que a transformou em um assunto tabu na sociedade ocidental, de difícil aceitação e convivência.

Do ponto de vista histórico, a relação do ser humano com a morte nem sempre ocorreu dessa maneira. Segundo Ariès (2017), na Idade Média, a morte era vivenciada como um evento familiar e comunitário, o que promovia uma aproximação e um preparo para o seu encontro. No referido período histórico, a morte era experimentada como um fenômeno comum e esperado, a qual estava presente na vida de indivíduos de todas as faixas etárias. Nesse sentido, até mesmo crianças eram autorizadas e incentivadas a estarem presentes em rituais funerários, o que as levava,

de modo natural, a participar do enlutamento da família. Todavia, a partir da segunda metade do século XVIII, com o fortalecimento das ciências médicas e o desenvolvimento das tecnologias em saúde, o simbolismo em torno da morte foi modificado. Ao ser evitada e prevenida, a morte passou a ser vista como uma falha e uma ameaça para a sociedade, já que sua ocorrência deixa de ser um evento natural (SILVA; PEREIRA; MUSSI, 2015). Essa compreensão sobre a morte denuncia o temor à finitude, exigindo que esta seja afastada da esfera social e, por conta disso, distanciada de seus rituais coletivos de despedida, o que ocasiona isolamento e dificuldade de um encontro saudável com a perda. Nessa ordem, de um fenômeno natural e familiar, a morte torna-se vergonhosa e objeto de interdição, ou seja, uma “morte interdita” (ARIÈS, 2017).

Hodiernamente, há uma hiperindividualização frente à morte, o que retrata a perda de redes simbólicas que cercam o morrer e o luto. A partir disso, fica, para cada sujeito, a iniciativa de criar significados e elaborar suas perdas (GIACOMIN; SANTOS; FIRMO, 2013). Assim sendo, vive-se, no mundo contemporâneo, a busca constante por aplacar e não deter o olhar àquilo que remete à fragilidade do ser humano, não sendo abertos maiores espaços para aceitação e autorização da expressão do sofrimento como algo natural. Diante da dificuldade de se deparar com as perdas, muitas vezes, recusam-se as mesmas e, assim, não se aceitam as manifestações do luto, o que resulta na recusa do sujeito enlutado e da sua dor (PAIVA, 2011). Dentro disso, corre-se o risco de não validar os sentimentos do indivíduo e de impor, ao mesmo, um luto solitário e silenciado (FÄRBER, 2013).

Evidencia-se que essa negação do processo do morrer também repercute na forma como a morte é apresentada para a infância. Isso ocorre, muitas vezes, em decorrência de um desconhecimento acerca de adequadas maneiras de abordar a temática da morte com crianças. Além disso, tendo em vista que a morte consiste em um assunto que desperta temores e dúvidas, já que remete à nossa própria finitude, tenta-se escondê-la dessa faixa etária, com justificativas amparadas na crença de que seriam incapazes de compreender tais questões. A partir disso, criam-se pactos de silêncio dos adultos em relação às crianças, sustentados pela ideia de poupar estas de um sofrimento. Por meio desta dificuldade, muitas vezes, como trazem Kappel e Dias (2013), os adultos se utilizam de eufemismos, argumentos fantasiosos ou divinos que não condizem com a realidade,

como forma de protegê-las de tal tema difícil. Isso transforma o tema da morte em um assunto proibido na infância (PAIVA, 2011).

Em vista disso, salienta-se a imagem unicamente positiva da infância, constituída somente por alegrias e sem momentos para elaboração de perdas que estão presentes ao longo de todo o desenvolvimento. Exemplo disso são as perdas de animais de estimação, de pessoas queridas ou de colegas de aula, separações familiares, mudanças de escola, entre outras, as quais provocam sofrimento e, muitas vezes, reformulações importantes na vida da criança (FRONZA; QUINTANA; WEISSHEIMER; BARBIERI, 2015). Em suma, observam-se dificuldades em falar sobre a morte como parte do processo de aprendizagem e do desenvolvimento dos seres humanos (KÓVACS, 2005). Deve-se ressaltar que, ao nascer, a criança torna-se membro de um grupo social, já que suas necessidades no nível tanto físico quanto emocional estão interligadas com outros sujeitos. A interação entre a criança e o social é mediada por atores sociais, os quais influenciam na forma como a criança vê e se relaciona com os fenômenos do mundo — como a própria morte. Como segundo ambiente de socialização após a família, a escola tem a função de educar para a vida, sendo um dos principais mediadores de informações sobre a realidade (TOSATTO; PORTILHO, 2014; MOREIRA, 2015).

Considerando a escola como um dos ambientes de socialização no universo infantil, entende-se que, neste contexto, a criança compartilhará as suas vivências, entre elas os possíveis processos de luto e perdas. A morte pode invadir o grupo escolar, por meio de perdas que ocorrem na própria instituição e com a presença de crianças e professores enlutados. Crianças e jovens podem viver a perda de figuras relevantes na sua vida, ver a morte, tanto real quanto simbólica, por meio do adoecimento, da violência, da exposição constante da mídia, das separações, das mudanças de ano letivo, de turma ou de professor, bem como demais experiências que trazem uma ruptura à vida e eliciam sentimentos de luto. Assim, a escola advém como uma rede de importante suporte afetivo à criança, cumprindo um papel de educar para a vida, frente à partilha das emoções dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem (MASCIA; SILVA, 2014).

O contexto escolar não está imune ao tabu da morte. As instituições de ensino perpetuam a negação da morte por meio de sua evitação — por meio de currículos que não contemplam a temática da finitude humana e que impossibilitam, dessa forma, discussões acerca de percepções

e compreensões sobre a morte, excluindo-a daquilo que se entende como necessário para uma formação que possibilite a consciência de si mesmo (AQUINO; AVIAR; VASCONCELOS; SANTOS, 2014). Ademais, a educação formal não inclui a educação para as incertezas das ciências físicas, históricas e biológicas. Considera-se que uma formação para aquilo que é inesperado pode auxiliar na construção de recursos para lidar com os imprevistos e as perdas, o que depende de uma constituição distinta daquela oriunda de recursos previstos por conceitos deterministas de currículos escolares (MORIN, 2008). Nestes, está incluso o ensino sobre o ciclo da vida, de plantas e outros organismos da biosfera, em que a morte é tratada como um fenômeno intrínseco à vivência das espécies.

É fundamental destacar que os professores, além de serem atores sociais e mediadores de informação, assumem um papel afetivo e de referência, o qual pode proporcionar segurança e um vínculo fundamental para a criança (MAEDA, 2017). Assim sendo, torna-se imprescindível, na formação de professores e educandos, reflexões acerca de temas próprios da vida humana, o que promove a construção de recursos para o enfrentamento de perdas reais e simbólicas que ocorrem ao longo da vida. Isso contribui para a consolidação de modos mais saudáveis e adaptativos para lidar com experiências como a morte e o luto. Diante desse contexto, falar abertamente com a criança sobre o fenômeno da morte pode auxiliá-la na compreensão de seus temores e seu enfrentamento, uma vez que o diálogo ajuda na elaboração (KÓVACS, 2005).

Nota-se uma necessidade de discutir e refletir sobre a temática da morte, visto que, ainda que presente no contexto social, segue como um tabu, o qual pode repercutir na escassez de recursos para o enfrentamento das perdas e para o enlutamento, levando a sofrimentos emocionais. Os resultados da pesquisa “Intervenções e estratégias de educação para a morte na escola”, registrado sobre o número 041408 no Portal de Projetos da Universidade Federal de Santa Maria, demonstraram a necessidade de promover espaços e construção de conhecimento acerca da temática da morte e do luto nas escolas, em especial na infância.

A partir disso, no ano de 2019, surgiu o Projeto de Extensão intitulado “Encontros sobre a morte na escola”, registrado sob número 051299 no Portal de Projetos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que busca capacitar profissionais da educação para trabalhar com os alunos sobre as situações de morte, já que têm o papel de mediadores sociais.

Acredita-se que a abertura de espaço para reflexão sobre a morte e o luto pode auxiliar na compreensão das vivências desses profissionais em seus ambientes de trabalho.

Dessa maneira, o Projeto de Extensão vai ao encontro da Política Nacional de Extensão Universitária (PNE) (NASCIMENTO; SOUZA, 2017), a qual refere a articulação e a indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo em vista a produção de conhecimento e a formação de pessoas por meio do diálogo da investigação-ação, o que repercute na qualificação dos programas de pós-graduação e dos impactos sociais, bem como no desempenho e na construção de ações da ciência à comunidade. Além disso, a demanda atendida pelo Projeto se relaciona com as diretrizes da PNE por meio da interação dialógica; da busca de troca de saberes entre a sociedade e a comunidade acadêmica; da interdisciplinaridade, que promove interações e parcerias para formação integral do estudante e do profissional; do diálogo e das iniciativas transformadoras com o compromisso social às demais áreas, em especial, à educação.

Atendendo a prioridade da Extensão no âmbito da saúde, o Projeto contempla a prevenção, a manutenção e a promoção de saúde no meio escolar, proporcionando uma escuta ativa e um vínculo saudável entre professores e alunos. Ainda, a formação escolar demanda, dos educadores, diálogos acerca de temas próprios da vida humana, o que contribui para a consolidação de modos mais adaptativos de vivenciar as perdas e o luto.

MÉTODO DE EXECUÇÃO

O Projeto teve como objetivo capacitar os professores para o trabalho com a temática do luto nas escolas, baseado no estudo de Schut e Stroeb (2005), que considerou possíveis intervenções de ordem primária, junto aos enlutados, por meio da lógica de prevenção e suporte psicológico. Assim, o Projeto visou a trabalhar junto a professores de ensino fundamental e médio com o intuito qualificá-los no sentido de informar e validar a expressão do pesar, possibilitar espaço para compartilhar a dor e prover organização emocional para lidar com o estresse desencadeado pela perda. Para tal, houve o preparo para abordagem daqueles alunos que tinham experimentado a perda de alguém ou algo próximo e significativo

para si. Para atingir esse objetivo, foram viabilizadas intervenções com palestras de caráter informativo sobre o luto, grupos temáticos, folhetos informativos, entre outras ferramentas.

O Projeto de Extensão foi desenvolvido durante o ano de 2019 a partir de três encontros, com duração de, aproximadamente, 2h cada. Inicialmente, a escola foi escolhida por sorteio entre as escolas estaduais do ensino fundamental da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, a qual foi contatada via telefone, propondo-se a apresentação presencial do Projeto, na busca de compreender o interesse da instituição e dos seus respectivos professores, bem como a disponibilidade de uma data para o acontecimento dela. Após isso, foram planejados encontros semanais presenciais, devido à intensa carga horária dos professores e a necessidade destes de, em tempos livres, deter um horário para discutirem aspectos do funcionamento da escola. Todavia os encontros foram realizados, quinzenalmente, com aqueles professores que demonstravam interesse, sendo, cada um, constituído por, no máximo, 11 professores, na intenção de manter a maior fluidez para a troca de experiências e diálogos entre todos.

Os encontros foram concretizados, até então, com um grupo de 11 professores. Estes constituídos como grupos de reflexão, os quais são uma modalidade de grupo que tem, como foco, o trabalho operativo, onde se destaca a esfera psicossocial da aprendizagem, a partir da integração grupal (FRANCO; VOLPE, 2011). Para tanto, foram elencados alguns eixos norteadores, como gatilhos para a discussão e a reflexão do grupo, por encontro:

1º encontro: autopercepção da perda; reação social às perdas; o processo de luto: fatores que interferem na vivência do luto e as tarefas emocionais do luto. Neste primeiro momento, foram discutidas as percepções de cada professor acerca das suas vivências e concepções sobre a temática do luto e da morte. A partir disso, foi aberta a discussão e, em conjunto, foram abordados o contexto social e os significados que caracterizam tanto as perdas quanto o processo de luto na contemporaneidade.

2º encontro: luto na infância; luto na adolescência; luto no sistema familiar; como o luto se apresenta nas escolas e seus desafios. Neste encontro, discutiu-se o luto nas diferentes fases da vida, em especial na infância e na adolescência, englobando suas principais características e nuances. Como facilitador de tal discussão, foi retratado um caso, para expor possíveis planos de ações, sentimentos e questionamentos dos professores. Caso de discussão:

L. 7 anos: L. vivia em uma região do interior da cidade com sua mãe, seu pai e dois irmãos mais velhos. Sempre possuiu uma relação próxima com a mãe, mas, em especial, com a figura paterna, sendo os dois muito parceiros para as brincadeiras e os afazeres. Uma semana atrás, o pai de L., de 42 anos, saiu para ir ao trabalho, em um dia de chuva muito forte. Ele trabalharia durante o dia e retornaria à noite para casa, como de costume, no entanto não voltou. Horas após a saída do pai, a mãe de L. recebe a notícia de que o mesmo sofreu um acidente de carro e não resistiu aos ferimentos. L. foi ao enterro do pai junto com a sua família e retornou para casa com um dos familiares, no momento do enterro. Foi comunicado a L., anteriormente ao velório, sobre o pai estar em uma “caixa”, dormindo, e que não voltaria mais, tendo virado uma “estrelinha” no céu. No decorrer da semana após a perda do pai, L. demonstra, em alguns momentos, a espera do retorno do mesmo para casa, encontrando-se, muitas vezes, agressivo nas colocações e nas brincadeiras em sala de aula e no intervalo, bem como inquieto. Em outras situações, percebe-se L. choroso e com certo isolamento.

3º encontro: comunicação do luto; possíveis abordagens do luto. Foram abordadas as nuances do luto nas escolas, bem como ferramentas para os professores trabalharem tais temas com os alunos, disponibilizando-os para (re)pensarem as ações.

Os materiais utilizados foram:

LIVROS INFANTIS:

- *Quando alguém muito especial morre*: este livro é planejado para ensinar conceitos básicos de morte e ajudar as crianças a entenderem e expressarem os sentimentos que experienciam quando alguém especial morre. A comunicação é ampliada e as habilidades de manejo são desenvolvidas conforme elas ilustram seus livros com sua história pessoal.

- *Os porquês do coração*: Mabel é uma criança muito falante e não para de perguntar. Ela quer sempre saber o porquê de tudo. Em seu aniversário, Mabel ganha um lindo peixinho dentro de um aquário, que se torna seu melhor amigo. O livro oferece recursos para entender e lidar com os porquês da criança. O texto também introduz a delicada questão da morte, apresentando-a como parte da vida, e oferece a possibilidade de lidar com a dor da separação e da saudade.

- *O vovô foi viajar*: o avô, que não aparece mais, intriga a netinha. Nem a mãe nem o pai parecem ter respostas para as perguntas diretas da menina. Essa história trata de um assunto delicado — a perda de uma pessoa querida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros com os professores nos grupos realizados motivaram diversas reflexões, as quais foram agrupadas em três tópicos, para facilitar a compreensão, a saber: (1) O encontro com a própria finitude e o processo de luto, subdividido em dois subtópicos - 1.1. Autopercepção da perda e o seu contexto sociocultural e 1.2 Diálogo sobre o processo de luto; (2) O luto no processo evolutivo e escolar; e (3) Possíveis abordagens da morte e do luto nas escolas.

1. O ENCONTRO COM A PRÓPRIA FINITUDE E O PROCESSO DE LUTO

1.1 AUTOPERCEPÇÃO DA PERDA E O SEU CONTEXTO SOCIOCULTURAL

“Toda dor pode ser suportada se, sobre ela, puder ser contada uma história” (ARENDDT, 1999). Tal pensamento guia a proposta desenvolvida com os professores, de modo a expor, nas rodas de conversa, a visão e o alicerce do Projeto: falar sobre a morte é possibilitar uma construção de significados e projetos da vida. Visto que a perda faz parte do desenvolvimento humano, expressar os sentimentos acerca de tal permite que os sujeitos possam aprender a lidar com as suas emoções e encaminhá-las de uma forma mais saudável.

A morte, enquanto um tema constante de reflexão da vida, expõe seu caráter contraditório, uma vez que é pouco falada e pensada na esfera pessoal e social. Além de ser um processo biológico, é construída por seus aspectos psicológicos e sociais. A tomada de consciência sobre a finitude é constitutiva do ser humano, porém se coloca como uma ferida narcísica, visto que, em relação à morte, pouco se detém um saber e um conhecimento. Nessa lógica, perde-se o controle sobre algo e submete-se a um universo desconhecido, o que demanda a construção de verdades e controles acerca disso, que defronta o sujeito a uma angústia e um vazio de representações (KOVÁCS, 1992).

Na experiência de várias perdas que se colocam no transcorrer do processo evolutivo, cada sujeito traz uma concepção e uma representação

singular sobre o morrer, ou seja, são atribuídos, a este, qualidades e personificações, na busca de criar um sentido para o mesmo (KUBLER-ROSS, 2008). Diante deste cenário, compreende-se que, para lidar com a morte do outro, precisamos, em primeiro lugar, significar a nossa própria finitude, com as perdas que vivenciamos e que constituem a nossa história.

Entretanto se apresenta uma resistência para falar do tema da morte e do luto, tendo em vista a dificuldade que se expõe no contexto social de refletir e possibilitar espaço de visibilidade para tais temáticas. Dessa maneira, apresentou-se, por grande parte dos profissionais, o silêncio que advém da abertura deste fenômeno, sendo este rompido, por alguns, na busca de retratar a morte como parte da vida e na consciência que, para trabalhar tais aspectos, é necessário olharmos para a forma com que experienciamos tal fenômeno.

Nessa ordem, inicialmente, torna-se importante aprimorar formas de adentrar a tal temática, como por meio do lúdico e de dinâmicas que influenciem na intercomunicação entre os pares do grupo, no intuito de desmistificar a morte como um tabu e, assim, relativizar a concepção sobre tal. Ao serem incentivados a falar sobre si mesmos, há uma sensibilização e um preparo emocional, no sentido de eliminar barreiras estabelecidas no diálogo ao entorno das perdas e na desmistificação do sofrimento e do luto como algo vergonhoso e de mau-gosto. Assim, acredita-se que dinâmicas com “novelos”, nas quais cada integrante fala sobre si e joga para outro colega, auxiliam na intercomunicação entre o grupo, assim como a demonstração lúdica da troca de experiências e o “cruzamento” de suas histórias por meio da linha que é lançada. Além disso, a “caixa das emoções”, onde cada um pode colocar uma ideia, pensamento ou emoção em relação ao tema do encontro, de modo a serem trabalhadas posteriormente, tornam o processo reflexivo e implicam a presença de cada um na sua autorreflexão.

A partir das falas livres, foram retratadas as experiências e vivências sobre as perdas de um pai, de uma mãe, de avós, bem como a própria perda simbólica da saída de um filho de casa ou da perda de um aluno, de modo a alguns exporem formas de pensar e estratégias para lidar com a dor da perda. Tal momento possibilitou a troca de olhares e o reconhecimento dos colegas acerca da história um do outro, de forma a compreender os diferentes sentimentos envolvidos, sendo que o compartilhamento possibilitou uma integração e uma elaboração do grupo sobre as suas vivências.

Ainda retratavam suas percepções de como essas concepções se colocam no transcorrer do tempo, mostrando como as diferentes gerações lidavam e lidam com tal tema e tais acontecimentos.

Neste aspecto, buscou-se integrar a experiência do indivíduo com a visão da literatura, sobre os aspectos que influenciam a percepção do fenômeno, como o individual, o cultural e o social, das vivências particulares de cada sujeito e a criação de recursos emocionais para lidar com tal. Conforme percebido nos discursos dos professores e retratado por Áries (2017), antigamente, o fenômeno da morte caracterizava-se pelo seu caráter familiar, público, vivenciado por todos os envolvidos, sendo que havia um preparo para o seu encontro. Este era entendido como algo natural, fazendo parte, inclusive, do ambiente doméstico dos sujeitos. A partir do século XVIII, a morte passa a assumir um caráter dramático, quando o sujeito ocidental romantiza a morte do outro, o que coincide com as modificações na construção familiar, agora regida por laços afetivos. Nessa lógica, ao temer a morte do outro e negá-la, evita-se, também, refletir sobre a sua própria morte.

A antiga forma de lidar com a morte se contrapõe de modo acentuado à atitude atual, perante a qual os sujeitos se amedrontam de modo a não mencionarem mais o seu nome. A morte passa, então, a ser excluída das pautas sociais, de forma que discorrer sobre ela produz desconforto, sendo caracterizada enquanto um assunto desnecessário. No mundo ocidental, onde prevalece uma cultura em que a morte é sinônimo de tristeza, medo, sofrimento, entre outros sentimentos negativos (HECK, 2015), impõe-se uma barreira ao sofrimento, de modo a não poder ser sentido e mostrado, inexistindo lugar para expressão do luto diante das perdas. Assim, a dor socializada transforma-se em uma dor individual, manifestando a necessidade versus a impossibilidade de expor sua dor, perdendo-se a presença de rituais e parâmetros acerca das formas de agir diante de tal.

Diante do sentimento de angústia e impotência que retratam o desafio de demonstrar o sofrimento no luto, coloca-se um tabu à dor dos enlutados, que se sentem inadequados, tendo em vista que não conseguem encontrar vias para escoar tais sentimentos. Neste ponto, ainda é notório o destaque dos professores à sua saúde mental e a importância desta para a expressão do processo de luto. O grupo expressa o sentimento de não autorização de um pesar e sofrimento do professor em relação às suas experiências em sala de aula e no contexto em que se

encontram. Os sentimentos parecem ser confirmados pela rede de apoio e pelas relações que viabilizam ou inviabilizam a manifestação da dor e das perdas. Como recursos possíveis e, muitas vezes, não adaptativos aos sujeitos, utilizam-se de defesas como a negação do fato, ocultação da dor, somatização de tal ao corpo e a banalização do sofrimento, sendo meios de sobrevivência psíquica diante do fenômeno, que não eliminam, mas apenas tamponam o sofrimento, podendo ocasionar um adoecimento psíquico do indivíduo no ambiente escolar.

Com isso, compreende-se, como caminho, a permissão e o espaço para que possam falar sobre seus lutos, para depois abordar o luto do outro, como de seus alunos. Esse espaço deve fazer parte de uma sensibilização e de um preparo emocional para eliminar certas barreiras antes observadas; e, assim, possibilitar ferramentas emocionais e troca de experiências com os colegas. A partir de tal, já ensaiam sobre as futuras possibilidades de abordagem desta temática no âmbito escolar, no intuito de validar a dor e a expressão dos sentimentos oriundos desse fenômeno, bem como atentar ao caráter preventivo da saúde mental.

1.2 DIÁLOGO SOBRE O PROCESSO DE LUTO

O ser humano, munido de laços afetivos que o constituem e dão um sentido de segurança e proteção, expõe, na ameaça de suas perdas, uma resposta de intenso protesto emocional e ansiedade. Desse modo, o luto, como um processo normal e esperado em consequência do rompimento de um vínculo, permite revisões na identidade, nas relações sociais, nas relações com quem se perdeu e no sistema de crenças. A importância do luto se encontra na possibilidade de que o sujeito viva a transição psicossocial, de maneira a poder incluí-la em sua história (BOWLBY, 1982).

Sendo abordado por meio de materiais didáticos, expõe-se o luto e suas diferentes dimensões que atingem o físico, o emocional, o espiritual, o social e o intelectual. Desta forma, há manifestações da ordem do corpo, das emoções, das relações e dos pensamentos, que são próprias e possíveis diante da vivência saudável do luto. Neste ínterim, é demonstrada a importância de compreender que algumas expressões — como raiva, falta de concentração e mal-estares — são, muitas vezes, direcionadas à figura do professor por este ser uma figura de referência ao aluno, decorrentes dos reflexos naturais da vivência da perda. É significativa a sustentação desta angústia pelo professor, sendo importante estar aberto à escuta e

disponível para ajudar no que for preciso. Isto implica a relação dentro e fora da sala de aula, entre alunos e professores, bem como entre os próprios professores, buscando fortalecer uma rede de apoio.

Além disso, é importante atentar para os fatores que influenciam o enlutamento do sujeito e acabam por influenciar as vivências na sala de aula: quem foi a figura que morreu; qual é a natureza da ligação e a força da ligação entre o enlutado e tal pessoa; as conflitivas com a pessoa falecida, que retratam questionamentos, bem como sentimentos de culpa e raiva; a forma como decorreu a morte; variáveis sociais e de personalidade, bem como estresses concorrentes. Como algumas tarefas do processo de luto, torna-se importante atentar ao trabalho de: auxiliar o indivíduo a aceitar a realidade da perda e elaborar, viver a dor desta e os sentimentos oriundos de tal, se reajustar ao ambiente onde falta a pessoa que faleceu, reposicionar em termos emocionais à pessoa que faleceu, de modo a conseguir dar seguimento a sua vida sem a figura, mas com as lembranças de tal.

2. O LUTO NO PROCESSO EVOLUTIVO E ESCOLAR

As crianças, de modo geral, aprendem a lidar com a perda e responder a ela como os adultos que a cercam. Inicialmente, a criança não concebe a morte como um fenômeno irreversível. As crianças, muitas vezes, possuem um pensamento mágico e acreditam que os seus pensamentos e comportamentos podem provocar ou reverter a morte. Quando alguém morre, elas podem ficar com temor de morrer e de que demais pessoas ao seu redor morram. Dessa maneira, precisam de uma explicação adequada sobre a causa da morte, com termos como a morte ou morrer, assim como com clareza ao que o adulto quer passar ao expor o fenômeno, uma vez que um discurso confuso associado à morte ou à ausência de tal, na tentativa de protegê-las da verdade, pode aumentar a confusão e a angústia das crianças. A evitação ou o silêncio ensinam a criança que a morte é um assunto a não ser falado. Com isso, podem se sentir inseguras, assustadas, pois sentem a tristeza e o estresse dos demais, porém não conseguem ajudar. Precisam de apoio na sua rotina para lidar com essa mudança que a quebra do vínculo repercute (KOVÁCS, 1992; VENDRUSCULO, 2005).

Assim, toma-se a discussão no sentido de auxiliar a criança a aprender a reconhecer, dar nome e expressar seus sentimentos, para que desenvolva defesas saudáveis para lidar com tais emoções difíceis. Em especial, a tristeza de uma criança, muitas vezes, é expressa por meio do lúdico, em seus comportamentos, sendo as atividades físicas e criativas muito significativas para tal. O ensinamento prévio de lidar com outras perdas, como do bichinho de estimação, de uma planta, de uma briga com um amigo, mudança de turma ou de professor, entre outras, auxiliam, desde já, a compreender seus sentimentos e a iniciar o trabalho sobre o luto pelas perdas simbólicas no seu processo evolutivo. Já na adolescência, o espaço para a concepção da morte está muito distante, de forma a ser compreendido que só ocorre com o outro. Assim, de modo semelhante, poder dar abertura para a exposição de tais sentimentos —pela via do lúdico, da escrita ou de grupos de pares — viabiliza a construção de um vínculo com o aluno e a possibilidade de ele se sentir seguro para expor tais conflitivas.

Em meio a este processo de discussão do caso lançado para os professores, estes relataram casos que vivenciaram na escola e confessaram não saberem como agir diante de tais situações, o que facilitava a troca de olhares dos professores sobre o caso vivido no espaço escolar e a reflexão sobre quais possibilidades de intervenção poderiam ser desenvolvidas. Alguns demonstraram não se sentirem preparados para enfrentar a perda dentro da sala de aula com os demais alunos, por meio da própria dificuldade no momento da chamada dos alunos, pulando o nome do aluno que faleceu, por não saberem lidar com o que poderia surgir de tal situação. Nesse ínterim, ainda demonstram saber da realidade dos alunos, muitos dos quais vivenciam perdas na família, separações das figuras parentais e afastamento de tais, percebendo a repercussão nos comportamentos dos mesmos em sala de aula e, em especial, com a figura dos professores, de modo que a agressividade passou a ser a principal via de expressão, o que toma os professores em um desafio de como abordar tal repercussão.

Além disso, conforme observado no estudo “A escola frente à morte e à infância: desconstrução dos muros do silêncio” (GIARETTON; OLE-SIAK; QUINTANA; MUNCHEN, 2020), proveniente da pesquisa inicial “Intervenções e estratégias de educação para a morte na escola”, a fala dos professores expõe um caso de luto de uma criança que perdeu sua mãe e passava, também, pelo processo de mudança de escola, estes apenas se sentiram e sentem autorizados a falarem da perda quando a família permite

a “liberação” e a validação para discutirem tal. Dessa forma, demonstram a importância de aproximarem a família para compreenderem as formas que podem ajudar e facilitar a vivência da perda e o trabalho acerca deste tema na escola.

3. POSSÍVEIS ABORDAGENS DA MORTE E DO LUTO NAS ESCOLAS

Na atualidade, as escolas enfrentam diversos desafios, necessitando priorizar sua atenção no ser humano, por meio do cuidado, do acolhimento, do conforto e das orientações diante de perdas que acontecem cotidianamente. Dentre essas perdas, a morte pode ser considerada a maior delas e a mais certa, ocupando papel de destaque e valor central no desenvolvimento humano (SANTOS; JUNQUEIRA, 2019).

No último encontro, retomou-se, brevemente, o que já havia sido abordado nos anteriores, sendo elencados tópicos para nortear as discussões, visando a: compreender o sentimento dos professores em relação ao tema, assim como seus temores e suas questões; promover a abordagem da morte como parte da vida, parte do desenvolvimento humano; permitir diferentes espaços que circulem o tema; dar voz aos sentimentos; tratar do sentido de prevenção; possibilitar que o aluno nomeie aquilo que sente e possa expressar pela fala; ser suporte/sustentação da angústia; possibilitar uma escuta empática e ativa. Para isso, foram oferecidas sugestões de materiais como filmes, que contam histórias de perdas no cotidiano das crianças e dos adolescentes (Rei Leão, A culpa é das estrelas, entre outros), desenhos e livretos que abordam o lúdico e fazem com que os professores possam ter diferentes ferramentas para trabalhar a temática da morte com os alunos. Salienta-se que estes alegaram não ter material didático específico para isso, o que poderia dificultar ainda mais a abordagem. Assim, por meio de tais atividades, pôde-se criar espaços para reflexões e associações dentro dos limites de cada sujeito, partindo, inicialmente, da sensibilização dos próprios professores.

Neste seguimento, foram exibidos alguns vídeos e foi apresentada uma lista com resumos de livros, além de livros físicos que serviam como sugestão. Em especial, ressalta-se um deles, “*O vovô não vai voltar?*”

Trabalhando o luto com crianças”, o qual despertou, em uma professora, implicações emocionais decorrentes da perda de seu avô, com quem tinha uma relação afetiva intensa. Esse foi um momento muito marcante, pois se percebeu a importância de falar sobre a temática e de vivenciar essas ferramentas, que possibilitaram que os professores acolhessem o sofrimento da colega e percebessem os resultados positivos do escoamento das emoções. Diante disso, evidencia-se que o apoio educativo no processo de luto consiste em uma tarefa de treinamento compartilhada pelos participantes com o intuito de educar, ajudar e consolar, partindo da relação estabelecida com o outro e da empatia que permite ouvi-lo em suas necessidades (HÉRRAN; CORTINA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função socializadora e acolhedora do ambiente escolar se manifesta por meio da oferta de espaço para experienciar e compartilhar todas as formas de vivências, sentimentos e emoções — inclusive os processos de perda, morte e luto por seus personagens, especialmente os alunos. Para que isso se estabeleça é imprescindível que os profissionais da educação, atores sociais de referência, estejam capacitados para lidar com a morte e os processos de luto. A partir disso, compreende-se a necessidade de reflexões acerca de suas próprias questões e concepções sobre o fenômeno da morte. Os professores podem romper com o silêncio que, muitas vezes, se instaura em torno destas temáticas e facilitar a expressão de sentimentos, fantasias, dúvidas e anseios tanto de seus colegas de trabalhos quanto de seus alunos.

Assim, por meio do presente Projeto de Extensão, procurou-se conectar a academia com a comunidade, de forma a contribuir não apenas com a difusão do conhecimento produzido na universidade para diferentes instituições que lidam cotidianamente com a temática da finitude, mas também com importância do luto para o psiquismo humano. Isso demonstrou a suma importância da interligação da Pesquisa com a Extensão, sendo estas propulsoras de intervenções necessárias aos fenômenos estudados, bem como à continuidade de novos estudos que abordem as modificações e os novos aprofundamentos às temáticas.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- AQUINO, T. A. A. de et al. Falando de morte e da finitude no ambiente escolar: um estudo à luz do sentido da vida. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.34, n.2, p. 302-317, Jun 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Mar. 2020.
- ARIÈS, P. **A história da morte no ocidente: da idade média aos nossos dias**. P. Áries. Trad. Siqueira, P.V. de. [Ed. Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- CASELLATO, G. **O Resgate da Empatia: Suporte psicológico ao luto não reconhecido**. São Paulo: Summus Editorial.Coll, C. S. (1999). Psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.
- FARBER, S. S. Tanatologia clínica e cuidados paliativos: facilitadores do luto oncológico pediátrico. **Cadernos de Saúde Coletiva**, v. 21, n. 3, p. 267-271, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2013000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Mar. 2020.
- FRANCO, E. M.; VOLPE, A. J. Sentidos para a formação em um grupo de reflexão. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 2, n. 1, p. 33-42, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612011000100004-&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 Mar. 2020.
- FRONZA L. P.; QUINTANA A. M.; WEISSHEIMER, T. K. DOS S.; BARBIERI A. O tema da morte na escola: possibilidades de reflexão. **Barbarói**, n. 43, 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/3496>> Acesso em: 07 Mar. 2020
- GIACOMIN, K. C.; SANTOS, W. J. dos; FIRMO, J. O. A. O luto antecipado diante da consciência da finitude: a vida entre os medos de não dar conta, de dar trabalho e de morrer. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 9, p. 2487-2496, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000900002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Mar. 2020.
- GIARETTON, D. W. L.; OLESIAK, L. R. da., QUINTANA, A. M.; MUNCHEN, M. A. B. A escola frente a morte e a infância: Desconstrução dos muros do silêncio. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.25, p. 1-19, 2020.

HECK, D. M. **O jogo do simbólico e imaginário da morte e seus significados**. In: Saramago, J. As intermitências da morte. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

HERRÁN, A. D. L.; CORTINA, M. La muerte y su enseñanza. **Diálogo Filosófico**, n. 75, p. 499-516, 2009.

KAPPEL, A. S. DIAS, A.R.G. **Luto infantil**: um estudo através das representações. Disponível em: <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED_EaD/article/download/1279/437>. Acesso em: 07 de Mar de 2020.

KOVÁCS, M. J. **Atitudes diante da morte**: visão histórica, social e cultural. In: M. J. Kovács (Org.), *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992, p. 29-48.

KOVÁCS, M. J. Educação para a morte. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 25, n. 3, p. 484-497, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Mar. 2020.

KOVÁCS, M. J. Bioética nas questões da vida e da morte. **Psicologia USP**, v. 14. n. 2, p.115-167, 2003.

KUBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer** (9ª ed). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MAEDA, T. S. **Cemitério é lugar de criança?** a visita guiada ao Cemitério Consolação como recurso para abordar a educação sobre a morte nas escolas. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

MASCIA, M.; SILVA, J. Da. É preciso falar sobre a morte. Alguém escuta? A escrita de si como alternativa ao silenciamento da escola em relação à dor do aluno enlutado. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.11, n.23, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/886/440>>

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 1 ed. [S.L.]: Cortez Ed, 2008.

NASCIMENTO, D. M.; SOUZA, C. F. L. de. Política nacional de extensão universitária: análise da experiência do instituto de ciências da saúde da ufpa. **Revista eletrônica de extensão**, v. 14, n. 26, p. 23-44, 2017. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/321988854_Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_analise_da_experiencia_do_Instituto_de_Ciencias_da_Saude_da_UFPA>

PAIVA, L. E. **A arte de falar da morte para crianças**: a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2011.

SENGIK, A. S.; RAMOS, F. B. Concepção de morte na infância. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 379-387, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Mar. 2020.

SANTOS, R; JUNQUEIRA, S. **Abordagens da morte na escola**: uma proposta transdisciplinar a partir do ensino religioso. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SCHUT, H.; STROEBE, M. "Interventions to enhance adaptation to bereavement". **Journal of Palliative Medicine**, v.8, n.1, p.140-147,2005.

SILVA, R. S. da; PEREIRA, Á.; MUSSI, F. C. Conforto para uma boa morte: perspectiva de uma equipe de enfermagem intensivista. **Escola Anna Nery**, v. 19, n. 1, p. 40-46, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141481452015000100040&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Mar. 2020.

TOSATTO, C; PORTILHO, E. M. L. A Criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educação em Revista**, v. 30, n. 3, p. 153-172, set. 2014. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982014000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Mar. 2020.

VENDRUSCOLO, J. Visão da criança sobre a morte. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 38 n. 1, p.26-33, 2005.

5. O ESPAÇO EDUCATIVO EM DIÁLOGO: INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA EM UMA ESCOLA ABERTA

*Caroline Siqueira Noal, Joana Missio,
Camila Almeida Kostulski, Luiza Camponogara Toniolo,
Amanda Flôres Padilha e Dorian Mônica Arpini*

O Projeto “Atuando no enfrentamento de situações de violência em contextos sociais críticos: experiências em uma Escola Aberta” é vinculado ao Núcleo de Estudos de Infância, Adolescência e Família (NEIAF) do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e visa a oferecer um espaço de reflexão e apoio aos estudantes e à comunidade escolar de uma Escola Aberta. O projeto existe desde 2012, atuando junto aos adolescentes que possuem dificuldades de vinculação às escolas compreendidas como tradicionais e que, em sua maioria, apresentam trajetórias de vida marcadas por processos de vulnerabilidade e exclusão social. Assim, esses adolescentes se encontram frequentemente expostos a diferentes formas de violência, abandono afetivo, uso e abuso de substâncias psicoativas, comportamento sexual de risco, vivências de rua e outras situações extremas. Esses fatores pertencem a um contexto no qual as pessoas enfrentam riscos, perdas de vínculos sociais, dificuldade de acesso às condições mínimas de vida e omissão quanto a diversos outros direitos, caracterizando a exclusão social (CRONEMBERGER; TEIXEIRA, 2013; GABATZ, 2015). Somado a isso, os adolescentes encontram-se permeados por questões próprias da adolescência, como a perda da identidade, do corpo infantil e do ideal dos pais, além da busca por autonomia, da formação de novos vínculos e das mudanças relacionadas à sexualidade (CALLIGARIS, 2000; OLIVEIRA, 2001; MACEDO; AZEVEDO; CASTAN, 2012).

Existe, portanto, uma sobreposição de demandas a serem consideradas, e a Escola Aberta mostra-se um espaço com potencial para que estas questões sejam acolhidas e trabalhadas. É preciso considerar que a instituição escolar, muitas vezes, não tem conseguido atender às demandas dos adolescentes vulneráveis no Brasil, reproduzindo a culpabilização do jovem que não aprende e, conseqüentemente, o seu distanciamento e a sua não inclusão (FREITAS, 2018; GURSKI, 2019). Contudo o espaço escolar pode ser muito potente no trabalho com adolescentes nessas condições de vida quando há investimento, implicação e reflexão de todos os atores desse campo.

Nesse sentido, a Escola Aberta busca ser um ambiente protetivo e acolhedor, que os estudantes, em sua maioria, não vivenciam em suas relações familiares e comunitárias. Juntamente à proposta da Escola Aberta, de possibilitar uma formação mais humana a esses adolescentes imersos na exclusão social, a psicologia vem utilizando a escuta e a ludicidade como ferramentas para proporcionar formas de subjetivação, por meio de oficinas realizadas com os estudantes, que abordam temas como violência, sexualidade, uso e abuso de substâncias e planos para o futuro, além de temas emergentes propostos pelos adolescentes. Dessa forma, a ação realizada está em consonância com as diretrizes propostas pela Política de Extensão na UFSM (Resolução 006/2019), as quais apontam para a importância do diálogo entre a Universidade e a sociedade, compartilhando experiências e saberes. Pressupõe, ainda, a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Assim, considera-se a necessidade de perceber e escutar o adolescente a partir de um outro lugar, de forma que sua voz encontre possibilidade de vazão muitas vezes na arte e nas expressões criativas (POLI; FAISSOL, 2016).

Dessa maneira, tem-se o entendimento de que é necessário um olhar ampliado para as demandas decorrentes desse contexto no qual os adolescentes estão inseridos. Esse entendimento resulta da sensibilidade da Ação Extensionista e da possibilidade de produção de novos conhecimentos e novas metodologias. O Projeto busca articular acadêmicos de graduação e pós-graduação, que estão vinculados ao Núcleo de Estudos em Infância, Adolescência e Família (NEIAF), o qual mantém grupos de estudo e reflexões constantes visando ao aprofundamento das temáticas alvo do NEIAF, dentre as quais se encontram as que envolvem este Projeto. Assim, os acadêmicos de pós-graduação auxiliam na formação e

complementação do conhecimento, articulando novos modos de sustentar as práticas propostas. Entende-se, assim, o potencial transformador da Ação Extensionista do ponto de vista tanto social quanto cultural e ético-político, questões basilares para a Extensão Universitária. Convoado por essa perspectiva, o Projeto se estende por mais dois eixos, além das oficinas com os estudantes: a assessoria aos professores e funcionários e a articulação com a rede pública de saúde e assistência, em uma perspectiva intersetorial.

Brondani e Arpini (2019) entendem que a figura do professor pode promover uma conexão com a escola, uma vinculação que pode enriquecer as experiências escolares. Logo, compreende-se que o diálogo com professores é essencial quando se pensa em uma escola enquanto instituição, já que as relações aluno-professor e professor-professor ditam o funcionamento de parte significativa do ambiente escolar. Ademais, as articulações com a rede se mostram essenciais, já que esta modalidade de escola visa a uma atenção integral aos alunos. Essa articulação é realizada por meio de encaminhamentos frente à identificação de violação de direitos e risco para os adolescentes. Como parte importante da rede, a família e os demais membros da comunidade dos estudantes também são acessados pelo Projeto, a fim de proporcionar um cuidado amplo ao aluno da Escola Aberta. Entende-se, assim, que o Projeto atende ao objetivo primordial da Extensão: integrar-se com a sociedade, com as Políticas Públicas e suas instituições — destaca-se, aqui, em especial, a área temática da educação e da saúde, foco desta coletânea.

É a partir do entendimento da complexidade da desigualdade social, que permeia a vida dos adolescentes, e do cuidado em não se deixar “cegar” ou “ensurdecer” pelas violências (GAGEIRO; TAVARES; ALMEIDA; TOROSSIAN, 2019) que o Projeto vem se desenvolvendo desde 2012. A professora responsável pelo Projeto, as alunas da Pós-Graduação em Psicologia e as estudantes do curso de Psicologia/UFSM conduziram as atividades e desenvolveram tanto a avaliação quanto o planejamento das ações por meio de supervisões semanais, que visaram a pensar sobre o enfrentamento dos desafios e das necessidades que emergiram do cotidiano. Materiais lúdicos e audiovisuais foram produzidos e utilizados como facilitadores no trabalho da equipe, conforme a necessidade e o tema a ser abordado, proporcionando, assim, um espaço de escuta e discussão, que teve a ludicidade e a formação de vínculos como recursos. Tal organização

do Projeto (planejamento, embasamento teórico, diálogo entre graduação e pós-graduação, inserção social) configurou-se como efeito do entrelaçamento entre a Pesquisa, o Ensino e a Extensão.

Assim, o Projeto objetiva desenvolver um espaço que possibilite a ressignificação das histórias de vida dos adolescentes que frequentam a escola, marcadas pela violação de direitos. Além disso, o Projeto busca trabalhar com a construção de projetos de vida que contemplem outro cenário para além daquele permeado pela exclusão social e a violência. Ainda, atenta-se ao bem-estar docente, entendendo que estes são parte essencial da vida escolar e dos estudantes, direcionando um olhar às suas demandas, de modo a colaborar para que a escola seja um ambiente saudável em todas as suas esferas.

MÉTODO DE EXECUÇÃO

A Escola Aberta, uma vez configurada com uma modalidade diferenciada de funcionamento escolar, possui algumas peculiaridades, que garantem um atendimento pensado para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (RAMOS, 2004): oferece café da manhã, lanche e almoço; dispõe de espaço para tomar banho; possui turmas com poucos alunos, para um atendimento mais individualizado; organiza o ensino fundamental por etapas (correspondente a 4 etapas); realiza visitas domiciliares aos alunos e suas famílias; e oferece oficinas pedagógicas no contraturno escolar. Diante desse cenário, a psicologia se insere, então, por meio de três principais eixos de atuação: 1) oficinas com os estudantes; 2) apoio e assessoria aos professores e demais profissionais da escola; e 3) articulação com a rede de proteção à criança e ao adolescente e com as famílias.

As oficinas com estudantes ocorrem quinzenalmente, com duração aproximada de 50min, com cerca de cinco adolescentes por oficina. O Projeto conta com quatro extensionistas que conduzem as oficinas, alunas da graduação em Psicologia da UFSM, organizadas em duplas. Cada dupla vai à escola quinzenalmente, em semanas diferentes, garantindo a presença das acadêmicas toda semana na escola. Como há oscilações na frequência dos estudantes e sendo que a escola, por sua peculiaridade, atende um

número reduzido de alunos, os integrantes que compõem os grupos de adolescentes nas oficinas não são sempre os mesmos.

Ao chegarem na escola, os alunos são convidados a participarem da oficina; aqueles que aceitarem compõem o encontro do dia. Na próxima semana, a outra dupla convidará, para a oficina, os que não estavam presentes na última, assegurando a participação de todos, sem aumentar significativamente o número de componentes dentro de cada oficina. Para a realização destas, são utilizados materiais diversos, desde materiais artísticos (canetas, lápis de cor, cartolinas, papéis, recortes de revistas, etc.) até materiais audiovisuais, jogos e brincadeiras elaboradas pela própria equipe, com o intuito de melhor abordar as temáticas.

Com relação ao segundo eixo do Projeto, instituiu-se, em 2018, um trabalho mais direto com os professores e demais profissionais da escola, por meio de rodas de conversa, com periodicidade quinzenal e duração aproximada de 50min. Em 2019, foram feitos nove encontros no total, sendo dois deles referentes aos espaços de encerramento do semestre. A ideia destes espaços é estar presente tanto com os professores quanto com os estudantes, pois, pensando na instituição como um sistema, todas as partes são de igual importância e influenciam no todo (BLEGER, 1984; GUIRADO, 2009). Ao final de cada semestre, desenvolveram-se “oficinas prolongadas”, com duração de um turno, sendo um espaço de encerramento, objetivando retomar aquilo que foi trabalhado durante o semestre, dando um retorno aos profissionais da escola, atentando para algumas das angústias trazidas e prospectando estratégias e atividades para o semestre seguinte.

Por fim, o eixo que contempla a articulação com a rede implica no diálogo direto, com a direção da escola, sobre o caso de determinados alunos que necessitam de maior atenção pela vulnerabilidade em que se encontram. Cada dupla que vai à escola reserva um momento para uma conversa com a diretora, a fim de discutir pendências com relação aos casos e escutar possíveis novas demandas em que o Projeto possa auxiliar. Além disso, por meio deste eixo, as mestrandas do PPGP-UFSM e a orientadora do Projeto comparecem a reuniões na escola ou fora dela quando necessário, mantendo o diálogo não só com a direção, mas também com os profissionais envolvidos no cuidado com os adolescentes (conselheiros tutelares, psicólogos e assistentes sociais de CRAS, CREAS e acolhimento institucional, profissionais do CAPSi, entre outros).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

OFICINAS COM OS ESTUDANTES

A primeira forma de contato entre Projeto e escola, desde seu início, em 2012, deu-se por meio de oficinas realizadas com os estudantes (SAVEGNAGO et al., 2015), atividade que permanece vigente no Projeto até o presente momento. Trata-se de encontros que visam a, por meio da ludicidade e da formação de vínculos, abordar temáticas emergentes da escola, perpassando questões relativas ao contexto no qual os adolescentes estão inseridos e à sua faixa etária. O principal critério para escolha das temáticas é o interesse dos alunos, procurando sempre abordar assuntos que façam sentido para eles e que sejam atrativos.

As atividades propostas pela equipe de psicologia são elaboradas a partir da identificação de demandas por parte da própria equipe, dos professores e dos adolescentes. Tomam-se, como base, as trajetórias de vida da maioria dos estudantes da Escola Aberta, marcadas por processos de exclusão social e violências. Além disso, trabalha-se com temáticas próprias da adolescência, fase da vida que é, geralmente, marcada por inseguranças, medos, descobertas, subjetivação e identificações com o mundo. Assuntos que permeiam a vida dos estudantes — como família, amigos, relacionamentos, formação de identidade, brigas e desentendimentos, corpo, sexualidade — aparecem com frequência nas oficinas. Conforme Klautau (2017), somando-se a busca adolescente por um lugar no mundo adulto às incertezas, inseguranças e exposições a riscos que a vulnerabilidade social impõe, tem-se a necessidade de escutar e reconhecer os efeitos psíquicos das adversidades sociais, dando visibilidade ao sofrimento. A autora afirma que “este é um primeiro passo indispensável para qualquer estratégia de mudança de sua posição no mundo” (KLAUTAU, 2017, p. 119). É nessa direção e tendo em vista esses aspectos que são realizadas as oficinas com os adolescentes.

Deste modo, a partir da intersecção entre contexto de violência e privação de direitos, adolescência e questões subjetivas dos estudantes, elaboram-se atividades e estratégias para proporcionar espaços acolhedores para o diálogo, a escuta e a ressignificação de experiências dos adolescentes. Os encontros ocorrem em dois formatos ao longo do semestre: oficinas quinzenais e oficinas estendidas. Estas últimas são desenvolvidas uma vez ao semestre e têm como objetivo abordar a temática identificada

como mais recorrente (e com maior urgência de ser tratada), de modo a oportunizar um trabalho mais longo e fomentar a participação de todos os estudantes da escola.

Uma das oficinas planejadas a partir deste molde foi realizada em um contexto de cortes de verbas em escolas e universidades públicas, conjuntura essa que afeta diretamente a Escola Aberta e a universidade na qual o Projeto de psicologia está inserido, impactando a vida dos próprios adolescentes. Tal impacto se dá por meio da ludicidade e da dinamicidade adotadas, pelo Projeto, como base para a realização das oficinas, aliadas aos pedidos dos adolescentes para que fossem desenvolvidas atividades relacionadas à música e à dança. Dessa forma, desenvolveu-se uma proposta baseada na escolha de trechos de música de caráter reflexivo acerca de questões sociais (principalmente pertencentes aos gêneros funk e rap, bastante apreciados pelos adolescentes). Houve a impressão e a distribuição destes trechos dentro de balões que, em duplas, deveriam ser estourados para se ter acesso a cada um dos parágrafos. A dupla deveria, então, a partir do trecho dado, expressar artisticamente (por meio de dança, rima, teatro ou desenho) aquilo que foi entendido. A proposta foi bem aceita pelos adolescentes, que, além do empenho com a atividade proposta, demonstraram entendimento em relação às questões, que a equipe de psicologia propôs, relacionadas com as situações cotidianas, como a manutenção da desigualdade social no país e a maneira como isso afeta o contexto já vulnerável onde vivem.

As oficinas estendidas, apesar de basearem-se em temáticas majoritariamente definidas a partir de necessidades dos estudantes, também são identificadas como questões sociais importantes e, por isso, dispõem-se dos mais variados materiais produzidos por artistas e demais profissionais de cada área, para colaborar com a ludicidade dos espaços promovidos. Destaca-se, dentre as oficinas estendidas, a de “Promoção da vida e prevenção ao suicídio”, que foi organizada com bastante antecedência. Nela, foram confeccionados cartazes e colocados na escola com trechos da música *AmarELO*, do artista Emicida, composta a partir da temática da valorização da vida, cujo nome faz alusão à cor amarela, conhecida pela campanha “Setembro Amarelo”, mês destinado aos debates acerca da promoção da vida e prevenção ao suicídio.

O vídeo da música *AmarELO*, escolhido em razão do tema, gênero musical (rap) e diversidade de recursos (como falas iniciais a respeito da prevenção ao suicídio, presença de linguagem informal, histórias de vida

de pessoas vulnerabilizadas, etc.), foi indicado, também, para a introdução do assunto na própria oficina. Seguindo de discussões a respeito do vídeo e da temática de modo geral, desenvolveu-se a atividade “Mitos e verdades sobre promoção da vida e prevenção ao suicídio”, que consistiu na exposição de algumas frases aos estudantes, que, por meio de placas sinalizadoras, deveriam opinar a respeito da veracidade ou não de cada expressão. A atividade, escolhida devido a seu caráter lúdico, dinâmico e informativo, prendeu a atenção dos adolescentes, que participaram de forma ativa por meio de dúvidas e discussões. O último momento da oficina contou, novamente, com recursos audiovisuais: desta vez, foram utilizados vídeos, disponíveis na internet, com a temática da valorização da vida e prevenção ao suicídio, elaborados de maneira a direcionar-se ao público adolescente. Foram disponibilizadas sugestões àqueles estudantes que, porventura, estivessem vivenciando momentos difíceis, além de telefones e endereços de serviços disponíveis. Por fim, encerrou-se a oficina pedindo para que cada adolescente olhasse embaixo da cadeira, onde haviam sido dispostas frases de motivação e valorização da vida, para que recordassem da temática trabalhada na oficina.

ASSESSORIA À EQUIPE DE PROFISSIONAIS DA ESCOLA

No ano de 2018, a equipe de psicologia iniciou um novo eixo de trabalho na Escola Aberta: a assessoria à equipe de profissionais. O contato mais próximo com professores e funcionários teve início por meio de um pedido de amparo em relação a questões de gênero e sexualidade, que vinham aparecendo na escola, concomitantes a um sentimento de dificuldades em lidar com isso. Devido a essa demanda, o Projeto desenvolveu um material informativo com explicações breves sobre a sigla LGBTQ+ e o que a mesma engloba. Como, nesse material, priorizou-se a ludicidade e a concisão, para evitar, assim, uma leitura cansativa. Além disso, foi realizada uma roda de conversa para elucidar e discutir sobre tais temáticas. No entanto este encontro revelou uma grande necessidade dos profissionais da escola de fala e escuta, devido à sobrecarga, as angústias próprias da docência e a falta de comunicação entre colegas. Para além das discussões em relação ao material informativo, diversas outras temáticas surgiram em tom de desabafo ou preocupação.

A partir disso, percebeu-se a necessidade de estabelecer um contato mais próximo com os profissionais da escola devido às demandas dos

professores e funcionários. Com todas as inquietações trazidas e uma possível falta de espaços de fala e escuta entre profissionais, o Projeto decidiu por desenvolver, periodicamente, um trabalho com os professores. Depois de verificar a disponibilidade de cada professor e fazer um levantamento de datas e horários, foram combinados encontros quinzenais, com duração de, aproximadamente, uma hora.

No sentido de otimizar o espaço construído com os professores, alguns recursos facilitadores de comunicação foram adotados. Um desses recursos consistia em uma caixa colocada na sala dos professores para que os profissionais da escola pudessem escrever bilhetes com dúvidas, desabafos e preocupações que desejavam compartilhar com a equipe de Psicologia. Esses bilhetes, assim como aquilo que surgia verbalmente nas reuniões, serviram como base para guiar as discussões durante os encontros, já que o objetivo era trabalhar aquilo que estava latente no momento.

A primeira demanda que surgiu nos encontros foi em relação à necessidade de escuta e de fala dentro da escola. Tratava-se de um período complicado, devido à demissão e à transferência de profissionais para outras escolas. Este cenário gerou uma sobrecarga e a consequente dificuldade no diálogo entre colegas devido à falta de tempo e de energia para tal, o que desencadeou possíveis problemas na comunicação. A partir de algumas falas de professores, a falta de conhecimento de cada professor em relação ao trabalho e as dificuldades com os colegas pareciam ser responsáveis pelo afastamento e pelo atrito entre profissionais, o que produzia uma espécie de “disputa de dificuldades” e, conseqüentemente, um maior afastamento entre eles.

A partir desse cenário, as reuniões entre equipe de psicologia e profissionais da escola surgiram como um espaço para uma “pausa” nas atividades escolares. A equipe de psicologia parecia ocupar um lugar de sustentação das situações, das ideias e dos sentimentos que surgiam; no entanto o direcionamento das reuniões era dado pelos professores, que guiavam o diálogo em direção àquilo que aparece como mais latente no momento.

Outro ponto que foi percebido logo nos primeiros encontros foi a ansiedade gerada pelo sentimento de não estar fazendo um bom trabalho, o que refletiria no grande número de faltas dos alunos, nas dificuldades de aprendizado e no pouco interesse deles nas atividades propostas. Tratando-se da realidade de uma Escola Aberta, a frequência dos estudantes nem sempre é a mesma de alunos de escolas regulares, principalmente

devido ao contexto marcado por violências e privação de direitos, do qual a maioria dos adolescentes vivencia. Algumas das dificuldades de aprendizagem se devem a essa irregularidade de frequência na escola e a pouca base escolar, geralmente presente na vida dos estudantes, além de uma série de dificuldades externas dos adolescentes, que os obrigam a deixar os estudos em segundo plano. Estas situações pareciam gerar grande frustração nos professores e sentimento de impotência.

Outra preocupação frequente dos professores era o preconceito, no sentido amplo da palavra, que se aplica a diversas esferas dentro da instituição e da sociedade como um todo, afetando diretamente os adolescentes. Falou-se em racismo, classismo, machismo e LGBTfobia, opressões percebidas dentro da escola por meio de comentários sutis ou, até mesmo, mais diretos. O preconceito que os estudantes da Escola Aberta sofrem fora do ambiente escolar também preocupa: muitos são percebidos como potenciais agressores ou transgressores da Lei apenas com base em seu contexto, origem socioeconômica e raça.

Devido a isto, há preocupação pelo fato de que a grande maioria dos estudantes, depois que termina os estudos na Escola Aberta, não consegue dar seguimento e acabam abandonando. Nessa direção, esses adolescentes têm dificuldades em conseguir um emprego, aspecto que afeta significativamente sua inserção na sociedade e que, por vezes, coloca-os em alternativas como o tráfico, o crime e os subempregos. A preocupação, por vezes, associa-se a um discurso meritocrático. Nesse sentido, os encontros também são produtivos para problematizar discursos, oferecendo, de forma dialógica, argumentos embasados em uma leitura do contexto social, ajudando a desconstruir percepções preestabelecidas e analisando a situação em termos estruturais, de modo a pensar, em conjunto, alternativas de ação de todas as partes.

Existia, no entanto, um entendimento estrutural e contextualizado da grande maioria dos profissionais em relação à realidade dos adolescentes. Um dos professores caracterizou o aluno da Escola Aberta como aquele que se encontra “à margem da margem”, ou seja, que não está dentro do padrão esperado pela sociedade. A partir disso, a palavra “carência” foi estendida a muitos outros fatores, dando destaque às políticas públicas: “o estudante da Escola Aberta possui uma diversidade total de carências do Estado brasileiro”.

O diálogo entre equipe de psicologia e professores mostra-se, portanto, um espaço potente na construção de propostas e ideias a serem desenvolvidas na escola. A fala e a escuta, assim como expressam preocupações, salientam pontos positivos em relação aos trabalhos dos professores e funcionários. Um exemplo, que começou a ser analisado após a discussão a respeito da dificuldade dos estudantes em se inserirem na sociedade por meio do trabalho e da continuidade dos estudos, é o tratamento diferenciado da escola para com os estudantes, que não é percebido do outro lado dos muros da instituição. Neste sentido, por mais que a totalidade da situação possa ser negativa devido à falta de perspectiva social reservada aos estudantes, salienta-se um trabalho possivelmente bem sucedido da escola, baseado na acolhida integral dos alunos. Percebe-se, então, que o nome “Escola Aberta” não é dado em vão e, por mais que, de maneira geral, a sociedade não esteja preparada para receber esses adolescentes de maneira digna e humana, a escola o faz. Segundo um professor, na Escola Aberta há um interesse real pelos estudantes enquanto seres humanos em sua totalidade, enquanto, em outras escolas regulares, parece que aquele estudante é apenas um número.

Outra questão positiva identificada no diálogo com os professores é o fato de a escola apresentar alternativas de vida e valores diferentes daqueles vivenciados pela maioria dos estudantes em sua família e comunidade. Os adolescentes raramente têm contato com estes valores fora da escola, devido à soma de violências que marcam suas trajetórias e que fazem com que as prioridades sejam imediatas, como o ganho rápido de dinheiro (por vezes, por meio da ilegalidade) ou, até mesmo, o uso da violência como defesa de si e dos seus. Os professores relataram que ainda existe uma certa idolatria, por parte dos estudantes, àqueles adolescentes que fazem as “coisas mais erradas”, como envolvimento com crime e tráfico. No entanto o fato de a escola apresentar, aos adolescentes, a possibilidade de outras maneiras de inserção social colabora para que estes possam repensar aquela que parecia ser a única alternativa para suas vidas.

A partir das angústias trazidas pelos professores, a equipe de psicologia passou a ter um papel mais ativo dentro das assessorias: além de promover amparo e escuta, iniciou-se um trabalho em conjunto para pensar e executar estratégias facilitadoras de aprendizado aos estudantes. Em várias reuniões, ocorreram momentos de *brainstorm* (“chuva de ideias”), que uniam a experiência proveniente da longa jornada docente

dos professores e o olhar da Psicologia. Foram elaboradas algumas estratégias a serem desenvolvidas na escola, com o objetivo de atenuar dificuldades e promover um ambiente potencial para estudantes e profissionais.

Dentre as estratégias, destacam-se: a manutenção das reuniões entre professores e a equipe de Psicologia, das oficinas estendidas e da reunião devolutiva ao final de cada semestre; a busca por formas de adaptar o conteúdo da aula e as leituras propostas à realidade dos adolescentes; a organização de um ambiente voltado à leitura, de modo a promover um espaço receptivo e acolhedor para colaborar com a criação do hábito de ler; a estimulação do vínculo dos adolescentes a programas como Jovem Aprendiz, com o objetivo de iniciar uma prática profissional de seu interesse e garantir uma renda mensal; a aproximação da Universidade com os alunos da Escola Aberta, com o intuito de inserir os estudantes em projetos e apresentar a instituição enquanto alternativa viável para o futuro desses adolescentes.

Por fim, em uma das oficinas de encerramento, foram pensados dois meios de oferecer um retorno ao trabalho dos professores, um deles vindo dos estudantes, por meio de um vídeo no qual relatam a importância que os profissionais e a escola como um todo têm em suas trajetórias, e outro vindo dos próprios colegas, por meio da dinâmica da sanfona, na qual eram citadas, em uma folha, características de cada profissional, que faziam a diferença na escola. Essas atividades foram importantes no sentido de dar um retorno aos professores sobre a importância do seu trabalho.

ARTICULAÇÃO COM A REDE: SAÚDE, ASSISTÊNCIA E SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

Outra vertente que o Projeto tem buscado alcançar é uma articulação com a rede de serviços e instituições que envolvem o Sistema de Garantia de Direitos, saúde e assistência. Considerando a realidade já apresentada, referente ao contexto de vulnerabilidade em que se encontram inseridos os alunos da Escola Aberta, em muitos momentos, faz-se necessário ampliar a rede de cuidados, a fim de garantir que tenham seus direitos assegurados. Nesse sentido, busca-se, a partir de uma análise de cada situação trazida pelos alunos ou pelos professores, obter um maior entendimento da problemática, traçando estratégias de ação.

Em um primeiro momento, procura-se inserir a família, fazendo uma aproximação com a mesma, por meio de um contato, convidando

para uma visita à escola. Em algumas situações, trabalha-se conjuntamente com a equipe diretiva da escola, e a conversa com a família é realizada em conjunto, buscando um maior e melhor entendimento da situação e esboçando possíveis estratégias ação. Sabe-se que a participação da família em seu envolvimento pode contribuir para minimizar e auxiliar as crianças e os adolescentes que estão enfrentando fragilidades, risco e envolvimento com álcool e outras drogas. Contudo nem sempre a família consegue auxiliar na medida, devido à situação de vulnerabilidade em que se encontram (ARPINI et al., 2019).

Dessa maneira, muitas vezes, a equipe do Projeto, junto à direção da escola, trabalha em conjunto com os conselheiros tutelares, buscando, de outras formas, assegurar a garantia dos direitos. A atuação do Projeto varia dependendo de cada situação, podendo ser um contato por telefone, uma visita ao conselho tutelar, um encaminhamento por escrito (relatório) ou mesmo uma visita domiciliar conjunta. Em determinadas situações, já ocorreu de ser feita uma reunião na instituição, incluindo a presença do conselheiro tutelar, da escola, da família e da equipe do Projeto de Psicologia.

Cabe destacar que, além dessa relação com a família e o conselho tutelar, são feitos contatos e encaminhamentos para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) infantil, para serviços da rede ambulatorial que prestam atendimento em casos de risco de suicídio ou autolesão e para serviços da rede do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), tais como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Acolhimento Institucional, tendo em vista que eles, devido à realidade que vivenciam, estão dentro da cobertura do SUAS, dentre eles, os que se encontram em medida protetiva de Acolhimento Institucional. Assim, a proposta da equipe de psicologia é buscar uma relação de cuidado, garantindo, ao adolescente, que seus direitos possam ser assegurados e que possam ser protegidos quando identificadas situações de violência.

Em um contexto em que tantas fragilidades se fazem presentes, um trabalho de articulação da rede exige um grande investimento e um desafio constante, uma vez que, não raras vezes, esse trabalho frustra e desanima. Contudo muitas experiências têm-se somado nessa tarefa, sobretudo a constatação de que é preciso estar articulado e aprender a dialogar, construindo uma perspectiva de trabalho em equipe. Em meio a

tantas vulnerabilidades, articular-se em rede é uma das saídas mais potentes de que se pode dispor, na medida em que nenhum segmento ou núcleo profissional dará conta de mitigar os problemas que se apresentam a esses adolescentes, tamanha a gravidade que já alcançaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta análise a respeito do Projeto de Extensão “Atuando no enfrentamento de situações de violência em contextos sociais críticos: intervenções em uma Escola Aberta” e das atividades desenvolvidas pelo mesmo, é possível perceber a grande importância da psicologia na escola, principalmente naquelas inseridas em contextos de exclusão e vulnerabilidade, populações que têm sido alvo da Política de Extensão. Nesse sentido, cabe destacar o impacto do Projeto para a formação das acadêmicas envolvidas tanto na graduação quanto na pós-graduação, enfatizando o entendimento e a importância da articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Sabe-se que, historicamente, populações vulnerabilizadas se encontram em situação de privação de direitos, estando à margem do alcance de Políticas Públicas. Esta situação de vulnerabilidade ocasiona, entre outras situações, o silenciamento daqueles que ali se encontram inseridos, de maneira tanto pública quanto privada: uma população que, em grande escala, não é olhada pelo restante da sociedade e não possui oportunidade de falar e ser escutada, resulta em sujeitos silenciados, que têm que lidar com suas angústias de maneira solitária e desassistida. O papel do psicólogo consiste em promover a escuta, oportunizando que esta pessoa possa se expressar e ser ouvida.

Além disso, entende-se a escola enquanto lugar de desenvolvimento, humanização e formação de sujeitos, na qual as angústias de cada um devem ser levadas em consideração. Por acolher crianças e adolescentes, as escolas possuem um grande potencial de contribuição ao desenvolvimento e, ao mesmo tempo, o grande desafio de arcar com as questões demandadas por eles. Questões referentes ao próprio crescimento — como amizades, formação de identidade, sexualidade, família, entre outras — aparecem frequentemente e demandam atenção de professores, funcionários e da Rede como um todo. No entanto, quando se fala

em contextos de vulnerabilidade, questões como estas se somam àquelas exigências diárias vivenciadas pelos estudantes, resultando, deste modo, em uma soma e sobreposição de demandas.

Desta maneira, o profissional psicólogo possui uma gama de demandas a serem consideradas, grande parte podendo ser atendida por meio da escuta. No entanto, tratando-se de crianças e adolescentes, o psicólogo se vê desafiado a lançar mão de recursos facilitadores de comunicação, já que, nesta faixa etária, a ludicidade se faz demasiadamente importante. É o que se busca fazer, portanto, nas oficinas conduzidas pela equipe de psicologia na Escola Aberta, de maneira a proporcionar a comunicação por meio de jogos, brincadeiras, músicas, dança e produção artística, já que são recursos importantes na promoção da fala, da escuta e da expressão.

Estes recursos mostram-se mais necessários com adolescentes provenientes de comunidades vulnerabilizadas, já que muitos não tiveram acesso à educação regular antes de ingressarem à Escola Aberta e não teriam vivenciado etapas importantes do desenvolvimento correspondentes à simbolização e à subjetivação de situações e ideias. Neste momento, as atividades lúdicas retomam situações concretas, bastante comuns nos jogos infantis, e tornam possível uma comunicação de catarse e de troca com os profissionais de Psicologia. A partir destes espaços de escuta, é possível acessar e trabalhar questões que antes não haviam sido olhadas, devido não apenas ao silenciamento decorrente do contexto vivenciado pelos adolescentes, mas também à negação e ao adiamento de questões subjetivas que o próprio meio impõe diante de situações concretas que devem ser resolvidas cotidianamente. Tratando-se dos professores, espaços de fala e escuta, como estes proporcionados pela equipe de psicologia na Escola Aberta, fazem-se importantes de igual maneira, já que também existe um silenciamento, que, no entanto, vem de questões principalmente referentes à sobrecarga e à falta tanto de diálogo quanto de relação com as autoridades governamentais. Percebe-se que o fato de existir um lugar onde se pode falar e ser escutado produz grandes efeitos e colabora para atenuar ou dar resolutividade às questões pessoais e institucionais.

Ainda pensando nos efeitos da escuta para os professores, retoma-se uma questão inicial do trabalho feito entre profissionais da escola e a equipe de Psicologia: a dificuldade do trabalho em equipe entre os professores, contrastando com a necessidade do mesmo, sobretudo por

tratar-se de um momento de diversos desafios na escola. Os efeitos dos espaços de escuta proporcionados pela equipe de psicologia se deram, principalmente, no incentivo à comunicação entre os professores, já que, agora, existiria um ambiente para compartilhar angústias, medos e, até mesmo, questões burocráticas da escola. A partir disso, abriu-se espaço para o compartilhamento de tarefas e, conseqüentemente, para a diminuição da sobrecarga concreta e emocional.

O mesmo acontece com os estudantes, já que os espaços de escuta têm proporcionado um compartilhamento de angústias que, muitas vezes, fazem parte da vida de outros adolescentes do grupo. Esse diálogo torna-se potente na identificação e na cooperação entre os estudantes, podendo colaborar com a formação de vínculos e redes de apoio, proporcionando, novamente, uma diminuição de sobrecarga emocional. As relações entre estudantes e professores também apresentam contribuições a partir do processo de fala e escuta proporcionado pelos espaços desenvolvidos pela equipe de psicologia atuante na Escola Aberta, ocasionando relações institucionais mais saudáveis e colaborando com a melhora de questões pertinentes à escola.

Entende-se, portanto, que as ações criadas a partir do vínculo entre equipe de Psicologia, alunos e professores da Escola Aberta têm proporcionado espaços de acolhida e escuta, possibilitando que os participantes das oficinas e reuniões possam compartilhar e ressignificar suas trajetórias e seus projetos futuros. Por fim, o Projeto oferece a possibilidade de lançar um olhar cuidadoso às problemáticas que se fazem presentes, visando a promover a garantia dos direitos não apenas de crianças e adolescentes, mas também de educadores. Espera-se que, ao compartilhar essas experiências, possa-se estar inspirando outros fazeres, buscando contribuir com uma psicologia capaz de se inserir em diferentes contextos, desafiando-se a uma leitura e a um fazer que os compreenda.

REFERÊNCIAS

- ARPINI, D. M.; MISSIO, J.; KOSTULSKI, C. A.; TONIOLO, L. C.; SCHREINER, N. F. As relações familiares nas trajetórias de vidas de jovens em contextos de vulnerabilidade social. **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 3, p. 503-514, 2019.
- BRONDANI, R. P. ARPINI, D. M. Experiências escolares de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 1, p. 73-88, 2019.
- BLEGER, J. **Psicohigiene e Psicologia Institucional**, Porto Alegre: Artes Médicas (publicado originalmente em 1973). 1984.
- CALLIGARIS, C. **Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CRONEMBERGER, I. H. G. M.; TEIXEIRA, S. M. Famílias vulneráveis como expressão da questão social, à luz da política de assistência social. **Informe econômico**, Piauí, v. 1, n.1, p.17-26, ago. 2013
- EMICIDA (Compositor). (2019). **AmarELO**. [Emicida, Artista]. Em *AmarELO*. São Paulo, Brasil: L.Roque.
- FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. 3ª ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018, p. 303-328.
- GABATZ, C. Reflexões sobre exclusão e vulnerabilidade social no Brasil contemporâneo. **Sociedade em Debate**, v. 21, n. 1, p. 33-49, 2015.
- GAGEIRO, A. M., TAVARES, E. E., ALMEIDA, R. M. C. & TOROSSIAN, S. D. Era uma vez... Cata-ventos. Escuta psicanalítica de crianças e adolescentes em território de vulnerabilidade social. **Revista de Psicanálise da SPPA**, v. 26, n. 3, p. 455-472, 2019.
- GUIRADO, M. Psicologia Institucional: O Exercício da Psicologia como Instituição. **Revista Interação em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 323-333, 2009.
- GURSKI, R. Educa-me ou te mato! **Estilos da Clínica: Revista sobre Infância com problemas**, v. 24, n. 1, p. 62-70, 2019.
- KLAUTAU, P. O método psicanalítico e suas extensões: escutando jovens em situação de vulnerabilidade social. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 20, n. 1, p. 113-127, 2017.
- MACEDO, M. M. K.; AZEVEDO, B. H.; CASTAN, J. U. Adolescência e Psicanálise. In: MACEDO, M. M. K. (Org.). **Adolescência e Psicanálise: intersecções possíveis** 2 ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2012. p.15-54.

OLIVEIRA, C. **Sobrevivendo no inferno**. Porto Alegre, RS: Ed. Sulina, 2001.

POLI, M. C.; FAISSOL, K. R. Adolescer com arte (e psicanálise): projetos escolares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, jul./set., p. 833-851, 2016.

RAMOS, N. V. **O significado da Escola Aberta para jovens egressos: continuum de experiências, um ensinar a ser**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

SAVEGNAGO, S. D.; FARAJ, S. P.; ARPINI, D. M.; SIQUEIRA, A. C. Oficinas com meninas em uma Escola Aberta: Espaço de Diálogo, Reflexão e Reconhecimento da Singularidade. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 467-480, 2015.

6. **COMO OS OUTROS ME VEEM? QUEM EU SOU? QUEM EU QUERO SER? - RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OFICINAS COM ADOLESCENTES**

Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira, Joana Missio, Táis Fim Alberti e Samara Silva dos Santos

A adolescência, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, é compreendida como uma fase do desenvolvimento e um fenômeno cultural que se constituiu a partir das transformações dos modos de produção das sociedades (ANJOS; DUARTE, 2016). Alguns fatores que permitem compreender o surgimento da adolescência na sociedade moderna foram a sofisticação tecnológica do trabalho, que exigiu um tempo prolongado de formação escolar e preparo técnico, e o desemprego estrutural da sociedade capitalista, que trouxe a necessidade de retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho (CLÍMACO, 1991). Desse modo, a adolescência não deve ser compreendida como um período natural do desenvolvimento, pautado na biologia e com características universais, mas como uma fase construída historicamente pela humanidade, a partir das condições e relações sociais (OZELLA; AGUIAR, 2008).

Na passagem da infância à adolescência, forças biológicas e forças relacionadas às condições de vida do sujeito fomentam a superação dos interesses infantis e o desenvolvimento de novas necessidades culturais, relacionadas às possibilidades de atuação do sujeito no mundo. Esse processo caracteriza um período de crise, pois transforma radicalmente o psiquismo, estimulando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, a imaginação criativa, a memória lógica, a

vontade dirigida e o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Com isso, o pensamento ligado ao imediato dá lugar ao abstrato, “e o conteúdo do pensamento do adolescente transforma-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 207). Os(as) adolescentes passam a conhecer melhor a realidade objetiva e a subjetiva, sendo essa última alcançada pelo desenvolvimento da autopercepção e da auto-observação (MASCAGNA; FACCI, 2014).

Um conceito importante para compreender o desenvolvimento psíquico a partir da Psicologia Histórico-Cultural é o de atividade. Atividade pode ser definida como a forma por meio da qual o sujeito se relaciona com o mundo (LEONTIEV, 1978). É por meio da atividade que o sujeito atua sobre a natureza e sobre seu contexto sociocultural. Portanto considera-se que o desenvolvimento psíquico ocorre por meio da atividade humana, que será sempre impulsionada por uma intencionalidade, a fim de responder a uma necessidade (LEONTIEV, 1969; 1978). Para Elkonin (1987), cada fase do desenvolvimento conta com uma atividade guia/principal, sendo as primeiras a comunicação emocional do bebê, a atividade objetual manipulatória, o jogo de papéis, a atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo.

Na adolescência, a atividade guia/principal apresenta duas faces, sendo essas a da comunicação íntima pessoal e da atividade de estudo/profissional. Por meio da comunicação íntima pessoal, os(as) adolescentes buscam modelos para compararem-se, identificarem-se e, assim, construir suas relações com os demais (DAVIDOV, 1988). Segundo Elkonin (1987), as relações sociais na adolescência são caracterizadas pelo “código de companheirismo”, o qual reproduz as normas das relações existentes entre os adultos na sociedade. Assim, os(as) adolescentes constroem seus pontos de vista sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, sobre o futuro, ou seja, estruturam o sentido da vida. Desse modo, forma-se a autoconsciência e surgem novos motivos, que direcionam os(as) adolescentes à atividade de estudo/profissional (ELKONIN, 1987).

A atividade de estudo na adolescência, por sua vez, caracteriza-se pelo motivo de estudar para preparar-se para o futuro. Nessa fase, os(as) adolescentes ainda são valorizados socialmente por seu desempenho escolar, e é a partir do ensino sistematizado que poderá ocorrer a criação da necessidade dos(as) adolescentes em se apropriarem das produções

humanas mais elaboradas, como a Ciência, a Arte e a Filosofia (ANJOS; DUARTE, 2016). Entende-se que a apropriação das produções humanas, desde um posicionamento crítico, contribui para uma relação mais consciente com a cotidianidade, para a estruturação da concepção de mundo do adolescente e para o desenvolvimento da personalidade.

Considerando os saltos qualitativos que podem ocorrer na adolescência, como o desenvolvimento da autoconsciência e a compreensão da realidade objetiva e subjetiva, torna-se relevante a construção de espaços em que se proponha a autopercepção e a reflexão acerca dos determinantes que compõem a história pessoal do(a) adolescente. Cabe, ainda, considerar que a adolescência, principalmente em sociedades capitalistas — cujas condições reais e materiais reforçam a necessidade de satisfação pessoal imediata, por meio da existência de uma indústria da informação, de bens culturais, de lazer, de consumo, que não são acessados de forma igualitária por todos —, mostra-se relacionada a determinados tipos de internalização de valores. Estes elementos, que marcam determinado tempo histórico e cultural, geram concepções que se tornaram hegemônicas e que influenciam a constituição de um indivíduo, circunscrevendo a vivência da adolescência de forma particular (LEAL, 2010).

De forma mais específica, o fazer da psicologia com o público adolescente deve considerar, também, a pluralidade de experiências de viver a adolescência e afastar-se, portanto, de entendimentos que apenas a consideram um fenômeno universal e único, cujas características se centrariam em aspectos difíceis e problemáticos. Dessa forma, uma das propostas deste Projeto de Extensão foi atuar de forma integrada com o Ensino e a Pesquisa, pois, ao estabelecer essa rede de troca com a comunidade, em especial a comunidade escolar, oportuniza-se, aos estudantes de graduação, espaços para consolidar o debate sobre essas temáticas e, assim, articular teoria e prática em diferentes disciplinas curriculares, que fazem parte de seu percurso formativo, como, por exemplo: Psicologia Escolar; Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia de Grupos; Psicologia Social; Psicologia Comunitária; Ética; e outras. Além disso, as ações derivadas da Extensão permitem desenvolver pesquisas a partir da inserção na realidade concreta, as quais podem gerar impacto social relevante ao contribuir na melhoria da Educação Básica em aspectos como gestão, relações interpessoais, ensino-aprendizagem, saúde mental e bem-estar de gestores(as), professores(as), funcionários(as) técnico-administrativos

e alunos(as). A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão possibilita agregar, além da formação técnico-científica, a formação cultural, artística, pessoal, social e política dos(as) estudantes. Ou seja, formação integral, que gera não só a aquisição dos conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos envolvidos nesse processo (DAVIDOV, 1988).

Vale ressaltar que as Ações de Extensão descritas neste capítulo foram desenvolvidas em uma escola pública, que oferece cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio, localizada junto a uma universidade pública, e abrange o eixo saúde, podendo integrar, ainda, educação, direitos humanos e justiça. A aproximação das Ações de Extensão com a área da saúde nesta escola se deu por uma demanda da escola, que buscou pelo curso de Psicologia para uma parceria de trabalho junto com seus(suas) estudantes, visando a uma ação preventiva em saúde mental. Na época, a escola estava recebendo suas primeiras turmas advindas do Programa de Ações Afirmativas, Política Pública que, implementada na instituição, oportunizou o acesso ao ensino público gratuito e de qualidade aos(as) afro-brasileiros(as), alunos(as) oriundos(as) das escolas públicas, pessoas com necessidades especiais e indígenas. Recebia estudantes de diferentes locais da cidade, da região e, até mesmo, de outros estados, muitos advindos de situações de vulnerabilidade social e econômica, que precisavam ser acolhidos(as) pela instituição para que fosse garantida sua permanência na escola.

Este público, em especial, caracteriza-se por jovens que se afastaram de suas casas para gerir uma vida acadêmica (com aulas nos períodos da manhã e da tarde), doméstica e pessoal sozinhos(as). A escola buscou apoio para receber esses(as) estudantes, acolhê-los(as) e integrá-los(as) aos demais setores da mesma e da própria universidade, onde passariam a circular e conviver com professores e estudantes universitários(as). Dessa forma, criou-se espaços em que os(as) mesmos(as) pudessem se conhecer e compartilhar suas experiências de vida, suas escolhas e expectativas com o ensino técnico, expressar suas opiniões, ouvir o outro e respeitar suas diferenças, acolhendo as dificuldades e os desafios de cada um.

Partindo destas considerações, o presente capítulo apresenta um relato de experiência decorrente de uma prática extensionista que desenvolveu oficinas com adolescentes.

MÉTODO DE EXECUÇÃO

O Projeto de Extensão “Raízes e Opções - Oficinas de Identidade” (registro n.º 038404) foi realizado no segundo semestre de 2014, em um Colégio Federal de Ensino Médio Integrado a Cursos Técnicos, no interior do Rio Grande do Sul, com adolescentes pertencentes às três séries do Ensino Médio. Objetivou-se proporcionar não apenas reflexões e discussões sobre os aspectos relacionados à personalidade, promovendo a autoconsciência por meio da compreensão sobre os determinantes de suas histórias de vida, mas também construção de perspectivas de futuro. Percebeu-se ser necessário construir um espaço de fala e de escuta desses(as) adolescentes, propiciando, através do diálogo, a expressão e a elaboração das variadas vivências pelas quais passavam durante a adolescência.

Essa foi a primeira experiência prática do Grupo de Extensão, que articulou, também, a primeira experiência de pesquisa neste contexto. No entanto a preparação para o trabalho, tanto de Extensão quanto de Pesquisa, envolveu estudo e discussão em torno de pesquisas e relatos de experiências já realizadas em contextos semelhantes. É interessante destacar o quanto as publicações científicas (BRETAS; PEREIRA, 2007, OLIVEIRA, 2010, OLIVEIRA; ARDANS, 2010, LEAL, 2010, MAIA et al., 2012, FREIRE, 2013, VAUTERO, 2010) auxiliaram nesta preparação, no sentido de compartilhar conhecimentos e de alertar para possíveis desafios.

O Projeto foi divulgado pela equipe de extensionistas, que, em diferentes dias, foi em cada turma do colégio para fazer o convite aos(as) alunos(as). As oficinas ocorreram no turno da tarde das sextas-feiras, em salas de aula oferecidas pelo colégio. Foram realizadas, quinzenalmente, quatro oficinas, com duração de 2h, que abordaram o tema da identidade, por meio de dinâmicas e discussões, norteadas pelas questões: “como os outros me veem?”, “quem eu sou?” e “quem eu quero ser?”. Cada encontro se deteve a uma dessas questões, sendo que, no quarto e último dia, foram realizados o encerramento e a avaliação do Projeto. Participaram 32 estudantes na primeira oficina, 25 na segunda, 21 na terceira e 18 na quarta. A maioria dos(as) participantes era do gênero feminino e estudava no 1º ano do Ensino Médio. Os(as) estudantes foram dispostos aleatoriamente em quatro grupos, sendo que cada um foi coordenado por três extensionistas, estudantes do curso de Psicologia, que cursavam diferentes semestres. Salvo em casos de desistência, os grupos constituídos no primeiro dia se mantiveram ao longo do Projeto.

Concomitantemente, transcorreram as observações, o acompanhamento e os registros escritos do desenvolvimento das oficinas, por meio de diários de campo e fotografias dos materiais produzidos pelos(as) alunos(as) nas oficinas. Por fim, foi feita, tanto pela equipe de extensionistas quanto pelos(as) alunos(as) participantes, uma avaliação do trabalho realizado, destacando pontos positivos e negativos em cada oficina, bem como coletando sugestões para o aprimoramento do Projeto.

O enfoque da primeira oficina foi o subtema “como os outros me veem?”. A proposta foi a construção de três cartazes, intitulados: “como os meus familiares me veem?”, “como os meus professores me veem?” e “como os meus colegas me veem?”. Os(as) estudantes tiveram um momento para escrever suas percepções acerca dessas três perguntas. Em seguida, houve a discussão do que foi escrito e, por fim, a construção coletiva dos três cartazes, colando os papéis que cada um(a) escreveu e desenhando ou escrevendo o que mais quisessem neles.

O subtema que norteou a segunda oficina foi “quem sou eu?”. Aos(as) participantes, foi solicitado que construíssem uma linha do tempo de suas vidas. Cada um(a) recebeu uma folha de papel em branco e um lápis, sendo que outros materiais — como giz de cera, canetas coloridas e lápis de cor — foram colocados à disposição de todos(as). Posteriormente, foram instruídos a construir essa linha do tempo a partir da data de seus nascimentos, passando por todos os marcos que consideraram importantes em suas vidas, chegando até o momento presente. Após essa construção, os(as) alunos que se sentiram à vontade compartilharam com o grupo as suas histórias de vida.

Na terceira oficina, foi trabalhado o subtema “quem eu quero ser?”, propondo, aos estudantes, que escrevessem, individualmente, uma carta para o seu “eu do futuro”. Cada um(a) recebeu uma folha de ofício e uma caneta, sendo orientado(a) a pensar em uma perspectiva de, pelo menos, dez anos a partir do presente: onde estarão, o que estarão fazendo, com quem estarão, como serão, o que se manterá, o que mudará, etc. Ao término das escritas, houve a discussão sobre como se sentiram escrevendo as cartas e outros aspectos que quiseram trazer para o grupo. As cartas foram recolhidas para registro e devolvidas na oficina seguinte, sob a recomendação de que os(as) alunos(as) guardassem e lessem no futuro novamente.

A quarta e última oficina foi reservada para o fechamento das discussões e para a avaliação do trabalho realizado pela equipe. Assim, foram

retomadas algumas questões pendentes e, a seguir, foi feita a avaliação através do diálogo e de um questionário. Além disso, para a integração do grupo, houve um momento de atividade lúdica, e, por fim, os quatro grupos se reuniram em uma sala para a confraternização final.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As quatro oficinas ocorreram nos mesmos moldes com os quatro grupos de alunos(as) formados aleatoriamente, em que cada um era coordenado por acadêmicos(as) de Psicologia participantes do Projeto. Percebeu-se, inicialmente, a particularidade e o funcionamento próprio que cada grupo adquiriu no transcurso dos quatro encontros, principalmente porque os grupos se mantiveram os mesmos, exceto em alguns casos de desistência. Como cada oficina tinha um momento de dinâmicas e um momento de discussões, alguns grupos tinham mais interesse neste momento, enquanto outros, naquele. Por isso, houve, por diversas vezes, a necessidade de os(as) coordenadores(as) se adaptarem à demanda, flexibilizando o roteiro da oficina, de modo que atendesse melhor às necessidades dos(as) alunos(as) em questão.

Na primeira oficina, foi trabalhado o subtema “como os outros me veem?”, uma vez que a opinião social dos demais é de suma importância para os(as) adolescentes. Como a proposta era a confecção de três cartazes, sobre família, sobre professores e sobre colegas, os(as) participantes deveriam escrever, em papéis, como eles(as) achavam que eram vistos por essas pessoas. Eles(as) expressaram uma dificuldade inicial para refletirem sobre o assunto, porém conseguiram escrever e também discutir o que haviam escrito após a confecção do cartaz. Essa atividade proporcionou uma reflexão atípica, atributo evidenciado pela dificuldade que tiveram em fazê-la. Puderam perceber a possibilidade de criar e recriar suas imagens frente aos outros, bem como a influência positiva e/ou negativa que essas imagens têm em cada um.

No que se refere à família, os(as) estudantes demonstraram insatisfação por não terem reconhecido seu trabalho enquanto estudantes, pois dependem muito tempo e energia para que, diante das dificuldades em atender ao nível de exigência da escola, seus familiares digam, “mas

você só estuda”. Isso corrobora o estudo de Leal e Souza (2014), em que se denota que os participantes buscam o reconhecimento dos adultos, além de autoafirmação e valorização, uma vez que o lugar social que o adolescente ocupa ainda não está consolidado.

No momento de discutir sobre os professores, os escritos sobre como são vistos(as) foram bastante diversificados. Houve perspectivas positivas, como: *“eles acham que temos potencial”*, *“boa aluna, esforçada”*, *“interessado”*, *“comunicativa, animada, prestativa”*, assim como perspectivas negativas: *“sem habilidades”*, *“um gato capado, gordo e preguiçoso”*, *“um completo inútil, incapaz de aprender”*, *“conversador”*, *“teimoso”*. Foi expressada insatisfação com determinados professores e satisfação com outros, o que estava relacionado com a abertura ao diálogo e à promoção de atividades de estudo diferenciadas. O sentimento de orgulho em estudar no Colégio também se fez presente, devido a ocuparem um lugar privilegiado, uma vez que o ingresso no mesmo tinha sido através de um processo seletivo concorrido e a possibilidade de estarem inseridos no espaço de uma Universidade desde o Ensino Médio.

Conforme Elkonin (1987), como a atividade principal da adolescência é a atividade de estudo/profissional, os participantes são valorizados por seus êxitos ou fracassos na aprendizagem escolar. Ainda, destaca-se a importância das percepções acerca de como os professores os veem, uma vez que as mesmas são determinadas pelas relações professor-estudante e podem determinar a relação do adolescente com o processo de escolarização, sendo as percepções negativas possíveis promotoras da produção de fracasso escolar.

Pensar sobre como são vistos pelos seus colegas foi a tarefa mais difícil para os(as) participantes, pois parece que os papéis de filho(a) e de aluno(a) costumam ser mais claros e estabelecidos socialmente do que o papel de colega. Novamente, alguns consideraram que são vistos de forma muito positiva pelos(as) colegas, enquanto outros, vistos de forma negativa. *“Chata”*, *“burrinha”*, *“sei que não gostam de mim”*, *“não faço nada que presta”*, *“mala”*, *“irritante”*, *“grossa e cheia de manias”*, *“folgado”*, *“gordo”*, *“arrogante, egocêntrico e narcisista”* e *“alienada”* são algumas escritas negativas; já *“cabelo lindo”*, *“estudioso”*, *“simpático”*, *“parceiro”*, *“querida, amiga”*, *“costumam gostar de mim rapidamente”* e *“divertida”* são atributos positivos escritos por eles(as).

Cabe ressaltar que, mesmo havendo pontos positivos com relação às perspectivas dos(as) colegas, a predominância foi de características negativas.

Na discussão, colocaram como inseguranças que têm, explicitando que não gostam de ser vistos da forma como descreveram que são. Com esse resultado, percebeu-se como estavam presentes, nos discursos dos participantes, as concepções negativas acerca do(a) adolescente. Essas concepções foram constituídas socialmente e estão relacionadas com uma visão naturalizante da adolescência, endossada, inclusive, por autores clássicos da Psicologia, como Aberastury e Knobel (1981), que consideram a adolescência como uma fase turbulenta, repleta de instabilidades e condutas patológicas, que configurariam uma Síndrome da Adolescência Normal.

Na segunda oficina, de subtema “quem sou eu?”, foram confeccionadas as linhas do tempo da vida de cada participante. Alguns optaram por escrever um texto, outros criaram uma linha do tempo e alguns fizeram desenhos. Após a confecção da linha do tempo, os(as) estudantes contaram suas histórias aos colegas, o que fez com que os(as) participantes se identificassem com narrações que eles(as) não conheciam, bem como se admirassem com trajetórias diversas às suas realidades. Entende-se que essa atividade contribuiu e evidenciou o “código de companheirismo” desenvolvido pela comunicação íntima pessoal, na qual as relações podem se estabelecer e se estabelecem com base no respeito mútuo, na confiança e comunidade da vida interior (ELKONIN, 1987).

Ainda, essa atividade proporcionou que os(as) participantes se colocassem enquanto narradores(as) e personagens de sua biografia, refletindo sobre sua história e compartilhando-a com os(as) demais. Muitos participantes demarcaram e explicaram diversos acontecimentos considerados importantes em suas histórias, como a separação dos pais, a morte de algum ente querido, o nascimento de irmã(o), alguma doença ou algum acidente que sofreram, entre outros.

Os episódios que apareceram com maior frequência no grupo foram a entrada no colégio em que estavam, a mudança de cidade, a entrada na pré-escola, fazer amigos, apaixonar-se ou namorar com alguém e mudar de escola. A maioria dos estudantes demarcou a entrada no colégio em que estudavam no momento, afirmando o esforço que fizeram para ingressar na instituição e o orgulho por ter conseguido. Isso demonstra o papel central da instituição escolar na vida dos(as) participantes e como as diversas situações associadas a amigos(as) e grupos de amigos(as) “constituem-se em uma forma peculiar de ação dos(as) adolescentes no coletivo”, construindo normas que permitirão reger as suas relações com os adultos.

Além disso, nesse período, junto com a atividade de estudo socialmente útil, surge e se desenvolve uma atividade especial, que está relacionada ao estabelecimento de “relações pessoais íntimas” entre os adolescentes. O conteúdo principal nessa atividade de comunicação/relações íntimas é o “outro adolescente como um indivíduo com determinadas qualidades pessoais” (LEAL; FACCI, 2014, p. 27). Já as situações relacionadas às mudanças de escola e de cidade podem ser compreendidas como experiências marcantes na vida dos sujeitos, visto que estas promoveram mudanças de rotina, convívio e lugar social. Portanto são marcos de mudanças que movimentaram também o psíquico.

No terceiro dia de oficina, no qual foi abordado o subtema “quem eu quero ser?”, foram confeccionadas, pelos(as) participantes, “cartas para si mesmo”, as quais contêm aspectos sobre a profissão futura, as mudanças desejadas de comportamentos, os sonhos, os aprendizados futuros, entre outros. O momento da escrita foi de introspecção, pois todos se concentraram na atividade. É na adolescência que se desenvolve a autoconsciência, esse processo de descoberta de si que leva a um grande interesse por seu “próprio eu” e a uma tomada de consciência de sua posição no mundo. Assim, o(a) adolescente procura conhecer suas particularidades, seus defeitos e suas características, para poder responder às questões que surgem nas relações com outras pessoas (LEAL; FACCI, 2014).

Após a escrita, contaram como se sentiram escrevendo a carta e alguns compartilharam partes da mesma com os demais membros do grupo. As cartas propiciaram um olhar não apenas sobre os desejos para o futuro, mas também sobre como estão agindo no presente e o que querem e podem fazer para que atinjam os objetivos visados, em todos os âmbitos da vida. Nas cartas, houve a reflexão sobre quem são no presente, o que gostam de fazer e o que não gostam, o que gostariam de manter e os interesses que possuem. As escritas a seguir exemplificam esse aspecto: *“Mesmo tendo 16 anos, me sinto uma pessoa madura e independente. Sou uma menina mulher batalhadora”*; *“Imagino você viajando pelo mundo todo, conhecendo e descobrindo lugares que nos rodeiam”*; *“Espero que tu tenha abraçado muitas pessoas. Espero que tu continue ‘pura’(…), espero que tu ainda acredite em Deus”*. Esses pontos denunciam a tentativa da consolidação de uma personalidade, sendo que o(a) adolescente utiliza sua história, seus gostos, seus sonhos e seus comportamentos para tal.

Além disso, um ponto comum foram as observações feitas sobre seus erros do passado e seus desejos de acertos no futuro, tendo em vista o que gostariam de mudar para o seu “eu futuro”. *“Quero me tornar uma pessoa melhor. Se eu pudesse voltar no tempo, mudaria algumas coisas que eu fiz e que hoje, olhando lá atrás, faria diferente”* e *“seria confortável saber se você já parou de ser estressada e se ficou mais otimista”* são trechos que evidenciam essa ideia.

Ainda, observou-se o anseio sobre a pessoa que querem se tornar no futuro. O desejo de mudança, principalmente para ser aceito pelo outro e por si mesmo, aparece nos registros a seguir: *“gostaria que uma boa parte dos meus amigos gostasse de mim”*; *“gostaria de ser um cara maduro, romântico com as mulheres”*; *“adoraria ser um bom pai (...)”*; *“espero que tenha conhecido o amor da sua vida”*. O “passar de ano” e o “vestibular” encontram-se como pontos centrais nas cartas, transpassados, nessa perspectiva de futuro, por questões familiares, financeiras e de realização pessoal. Os trechos *“quero continuar no Colégio, me formar, custe o que custar”*, *“me imagino formada, com um bom emprego”* e *“quando eu me formar, gostaria de ter um bom salário no primeiro emprego, ter condições de comprar as coisas que eu desejava quando criança”* corroboram essa ideia. Dessa forma, era exigida, a eles(as), a aprovação nos vestibulares que prestariam, por parte tanto dos(as) profissionais do colégio quanto da família. Esse resultado corrobora a concepção de que a adolescência, a partir da sociedade capitalista, gera questões relativas à extensão do período escolar, à necessidade de preparo técnico e ao ingresso no mercado de trabalho (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001). Nesse sentido, pondera-se que o maior desafio da educação escolar dos(as) adolescentes seja realizar a preparação para o mercado de trabalho, sem limitar a formação desses a uma adaptação ao sistema, mas, sim, proporcionando a apropriação da multideterminada realidade (ANJOS; DUARTE, 2016).

O último dia de oficina consistiu no fechamento das discussões realizadas ao longo do Projeto, avaliação das atividades e confraternização entre os grupos. A avaliação das oficinas foi feita através do diálogo e do preenchimento de um questionário elaborado para este Projeto. O questionário continha questões referentes ao perfil dos estudantes, à estrutura disponibilizada para as oficinas, às expectativas sobre as temáticas trabalhadas, à avaliação do trabalho dos(as) extensionistas e ao espaço para sugestões. Todos(as) os(as) participantes avaliaram positivamente o

Projeto: *“gostava das pessoas novas que eu via, mas não conhecia”, “gostava de ter espaço para refletir, pensar”, “gostava de contar minhas experiências e ouvir as histórias dos outros”, “gostava da interação entre o grupo”, “gostava de poder falar, ouvir, respeitar e debater” e “gostava de fazer a linha do tempo e escrever a carta para o futuro”*. Entre as coisas que eles(as) menos gostaram, foram citados o pequeno número de encontros e a exposição para os colegas. Quando questionados sobre que temas gostariam de debater, os(as) participantes responderam: *“como vemos o outro”, “nós na sociedade”, “coisas sociais, com as quais me preocupo e porquê”*. Além disso, os(as) estudantes sugeriram que as oficinas fossem realizadas ao ar livre.

Conversando com uma equipe de profissionais do colégio, posteriormente ao término das oficinas, a mesma relatou mudanças significativas no comportamento de um grupo de alunos(as). Essas mudanças foram no sentido de uma maior compreensão da realidade dos(as) colegas, devido ao fato de terem compartilhado experiências, passando a conhecer diversas histórias uns dos outros durante as oficinas, bem como os desafios enfrentados por cada um(a). Isso possibilitou o desenvolvimento da empatia e de uma melhor convivência entre os participantes, evidenciada pela diminuição de atritos entre colegas e entre alunos(as) de diferentes turmas. Além disso, alguns deles(as) se mostraram mais motivados e mais abertos ao diálogo em situações posteriores, verificadas por professores e outros profissionais. Por isso, o trabalho foi avaliado de forma muito positiva também pela equipe de profissionais do colégio, com a solicitação, ao Projeto, de que retornasse no ano seguinte, com propostas semelhantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a adolescência como “criada historicamente pelo homem, como representação e como fato social e psicológico” e “constituída como significado na cultura e na linguagem que permeiam as relações sociais” (OZELLA; AGUIAR, 2008, p. 09), entendemos, portanto, que ela não é um acontecimento linear, baseado em mudanças corporais e biológicas. A adolescência é um processo dinâmico e que pode acontecer de diferentes formas, pois o sujeito está inserido em um contexto social que o constitui único, singular e histórico, no qual passa a participar, de forma mais

efetiva, da realidade social. É na adolescência que as concepções sobre a vida, a sociedade e o mundo são formadas, e, para a Psicologia Histórico-Cultural, isto se deve ao desenvolvimento das formas superiores de pensamento (LEAL, 2010). Por isso, torna-se importante discutir o tema com os(as) jovens, dando a eles(elas) o espaço necessário para que isso seja feito e para que essas mudanças sejam por eles(elas) significadas.

O desenvolvimento da autopercepção favorece ao adolescente uma percepção de si, de sua realidade interna e de suas vivências. Considera-se relevante que, no espaço escolar, ocorra a promoção do diálogo, com os(as) estudantes, sobre questões próprias dos seus cotidianos, dando a eles(elas) a oportunidade de expressarem ideias, opiniões, conflitos e expectativas. É relevante que se propague essa ideia de trabalho sobre a autoconsciência de adolescentes, através de relatos de experiência como este ou por outros meios de divulgação científica na área da Psicologia. Dessa forma, mais atividades, como essas aqui descritas, poderão ocorrer, beneficiando — e, por que não, transformando? — cada vez mais a sociedade. Afinal, existe a responsabilidade, por parte da comunidade acadêmica, em comunicar (no sentido de diálogo/comunicação), à comunidade geral local, a prática (Extensão) daquilo que é desenvolvido em Ensino e Pesquisa com os(as) estudantes de graduação e pós-graduação.

Além disso, o aprendizado dos(as) extensionistas do Projeto foi valoroso, sendo imprescindível a orientação e os estudos teóricos para preparar e, depois, assimilar as experiências práticas do trabalho com os adolescentes. Dessa forma, em experiências como essa, oportuniza-se espaços para reflexão crítica sobre a futura atuação profissional e a construção do comprometimento com as questões sociais, políticas e culturais que constituem os sujeitos. Nesse sentido, esta experiência de Extensão se articula com a dimensão formativa de Ensino, que dá sentido à Universidade e possibilita a compreensão de que ela tem um papel importante na busca de soluções compartilhadas para as questões sociais, econômicas e culturais que perpassam a comunidade onde está inserida. Engajados na construção de uma proposta que entenda que a Extensão não significa estender os conhecimentos adquiridos na universidade para uma comunidade, mas, sim, construir os processos de reflexão e aprendizagem a partir da troca de conhecimentos e experiências, tal inserção oportuniza a pesquisa e a produção de novos saberes, ou seja, existe uma troca entre os saberes sistematizado e popular, o que permite maior diálogo entre docentes, discentes

e comunidade, resultando na construção de conhecimentos socialmente relevantes (FREIRE, 2015). O resultado dessa construção é a produção de conhecimentos resultante da inserção na realidade concreta e uma formação acadêmica articulada com as demandas sociais, que busca identificar problemas, da prática, que demandam novas pesquisas, bem como a democratização do conhecimento com a participação da comunidade.

Desse modo, além de proporcionar uma formação mais articulada entre teoria e prática para estudantes da graduação e pós-graduação, que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, as oficinas oportunizaram espaço de reflexão para os estudantes do ensino médio, por meio das atividades propostas, acerca das relações dos sujeitos entre si e consigo. Promoveu-se o autoconhecimento e, por conseguinte, incentivou-se a aceitação da diversidade dos grupos por meio da identificação, algumas vezes inesperada, com o discurso do outro. Esse autoconhecimento, favorecido pelo diálogo, é essencial não apenas para a quebra da intolerância e de preconceitos, mas também para o desenvolvimento da empatia e de interações saudáveis com o meio social.

Diante das sugestões verificadas no quarto dia de oficina, a partir da avaliação dos(as) participantes, entende-se que as atividades realizadas priorizaram mais as experiências individuais dos participantes, favorecendo o desenvolvimento da percepção de si. Com a finalidade de continuar criando espaços de interlocução com estudantes, para que novas trocas e aprendizagens se efetivem, propostas similares a essa continuaram sendo desenvolvidas em outras escolas. No entanto esses novos trabalhos passaram a ter como foco não só os(as) alunos(as), mas também os(as) professores(as), os(as) funcionários(as) e os(as) cuidadores(as), pois, através dessa primeira experiência, observou-se a necessidade de uma abordagem mais ampla do contexto de inserção social. Trabalhar apenas com estudantes significa colocá-los(as) no centro de problemas e conflitos, não só dentro da escola, como também em outros meios de convívio deles(as). É, sim, necessário trabalhar com a individualidade dos(as) alunos(as), mas igualmente importante é promover reflexões e mudanças na realidade social em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A., KNOBEL, M. **Adolescência normal**: Um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- AGUIAR, W. M. J., BOCK, A. M. B., OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, O. Furtado (Orgs.), **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 163-178.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- BRETAS, J. R. da S.; PEREIRA, S. R. Projeto de extensão universitária: um espaço para formação profissional e promoção da saúde. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 367-380, July, 2007.
- CLÍMACO, A. A. S. **Repensando as concepções de adolescência**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 1991.
- DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov. & M. Shuare. (Orgs.), **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Progreso, 1987.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- LEAL, Z. F. R. G. **Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.
- LEAL, Z. F. R. G.; SOUZA, M. P. R. A vivência da adolescência pelo adolescente. In Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci, M. P. R. Souza. (Orgs.). **Adolescência em foco**: contribuições para a Psicologia e para a Educação. (pp. 72-101). Maringá: Eduem, 2014.
- LEONTIEV, A. N. **El Hombre y la Cultura**: Problemas teóricos sobre educación. México: Editorial Grijalbo, 1969.
- _____. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MAIA, A. C. B. et al. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-156, Mar. 2012.

MASCAGNA, G. C.; FACCI, M. G. D. A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci, M. P. R. Souza. (Orgs). **Adolescência em foco**: contribuições para a Psicologia e para a Educação. Maringá: Eduem, 2014. p. 45-70.

OLIVEIRA, N. N. **Os questionamentos “Quem eu sou?” e “Quem eu quero ser?” na adolescência**: um estudo sobre a identidade psicossocial de adolescentes de uma cidade do Rio Grande do Sul, Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010, 84 p.

OLIVEIRA, N. N.; ARDANS, H. O. B. Oficinas sobre Identidade na Adolescência - Jaguari/RS. 25 In: **Anais** da Jornada Acadêmica Integrada (JAI), Santa Maria/RS. Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

VAUTERO, J. R. **Identidade psicossocial, inserção social e saúde**. O acesso de adolescentes à vida universitária visto por estagiários de psicologia. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010. 210 p.

7. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE UMA PRÁTICA EXTENSIONISTA SOBRE IDENTIDADE COM ADOLESCENTES

*Catheline Rubim Brandolt, Andréa Guillen Ferreira,
Lais Ismael Freitas, Isadora Esteve Torres,
Samara Silva dos Santos e Taís Fim Alberti*

A Organização Mundial da Saúde – OMS (1985) define a adolescência como o período entre os 10 e os 19 anos, enquanto a Organização das Nações Unidas - ONU (2005) determina o período entre 15 e 24 anos. No Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, considera-se criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes pessoas de 12 a 18 anos de idade. Mais do que um indicador cronológico, a definição sobre os limites inferiores e superiores deste período do desenvolvimento humano é um critério adotado para fins estatísticos, políticos ou legais (EISENSTEIN, 2005).

Desse modo, a compreensão do conceito de adolescência não se restringe ao aspecto cronológico, tampouco a uma área específica de conhecimento, uma vez que deve abarcar uma compreensão ampla que englobe as diversidades e homogeneidades vividas — subjetiva e coletivamente — a partir de processos históricos, sociais e culturais. Todavia ressalta-se que tal concepção, enquanto um período específico do desenvolvimento humano, é recente. De acordo com o historiador Ariès (1986), no período da Idade Média, não havia distinções entre crianças e adultos. Essas categorias (infância e adolescência) se deram a partir de um longo processo histórico e cultural na transição da Idade Média para a Idade Moderna. A família ganhou um novo caráter, deixando de ser vista apenas como um núcleo econômico e passando a ser percebida como uma unidade de

vínculos e afetos entre si. Portanto a compreensão de família, infância e adolescência se transformou ao longo da história.

Para definir a adolescência é importante entender que se trata de um período do desenvolvimento em que ocorrem mudanças biopsicossociais, desde questões advindas da puberdade — as quais envolvem mudanças corporais, como a maturação sexual e a capacidade de reprodução — até alterações cognitivas, ambientais e sociais, que dizem respeito a uma etapa da vida. Para as teorias do desenvolvimento humano, é preciso estabelecer relações entre aspectos individuais dos sujeitos e os contextos em que se desenvolvem, identificando potencialidades, desafios e dificuldades nos desdobramentos do processo de adolecer. Cabe destacar, ainda, que a compreensão de uma adolescência única é limitada e ultrapassada. Atualmente, intensifica-se a ideia de que a adolescência compõe um processo contínuo de desenvolvimento humano (SENNA; DESSEN, 2012).

Ao compreender a adolescência em meio a este processo contínuo de desenvolvimento, cabe destacar que, de forma semelhante, a construção da identidade na adolescência não é estanque e está sempre em movimento. Alguns dos fatores que influenciam esta construção são: as relações sociais e afetivas, a mudança do corpo, a internalização de papéis de gênero e de normas sociais, o desenvolvimento emocional, os fatores socioeconômicos, dentre outros. A partir disso, compreende-se que a escola vem a ser um lugar importante na formação deste sujeito, que é constituído social, histórica e culturalmente. Diante das transformações sociais, culturais e econômicas ocorridas nas últimas décadas nas sociedades ocidentais, em particular, decorrentes da expansão do capitalismo, ampliou-se o acesso à escola para pessoas mais pobres (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013). Com isso, a educação assumiu fortemente o papel de “qualificar” tal população como a mão-de-obra para atender ao mercado de trabalho (MEZZALIRA; SILVA; GUZZO, 2014).

Aliás, a proposta inicial de combate ao analfabetismo sempre esteve muito mais atrelada ao viés de uma educação bancária — a qual implica uma prática passiva, adaptativa, disciplinar e na qual não há conscientização dos(as) educandos(as) sobre o processo educativo — do que a uma proposta de educação emancipadora, ou seja, aquela que supera a contradição educador versus educando, possibilitando um olhar crítico/consciente sobre o processo de ensino e sociedade (FREIRE, 1987, MEZZALIRA; SILVA; GUZZO, 2014). Com isso, nota-se que o sistema educacional

do país acaba refletindo um processo educativo fragmentado, apesar da adoção de diferentes programas educacionais (GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996) reafirma a Educação de Jovens e Adultos - EJA como uma modalidade do Ensino Fundamental e Médio, destinada àqueles(as) que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos regulares na idade prevista pela legislação. A idade mínima para ingresso na EJA é quinze anos e, para sua execução, ela deve, preferencialmente, articular-se à educação profissional. Somando-se a tal documento, a Resolução n.º 343/2018, do Estado do Rio Grande do Sul, consolida normas relativas à oferta da EJA no Sistema Estadual de Ensino. Esse documento justifica a importância tanto na qualificação quanto na ampliação da oferta da EJA, sendo essencial para superar as desigualdades educacionais e as formas de discriminação, as quais são historicamente mantidas na sociedade brasileira. Ainda, destaca preocupação relativa aos temas evasão escolar e juvenilização do público acolhido pela EJA, o que impõe, com uma certa urgência, a revisão das práticas efetivadas nas instituições de ensino (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018).

A Universidade, como instituição de ensino superior, apresenta, como eixo fundamental e estruturador de suas ações, a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse sentido, a universidade pública pode ser compreendida como um instrumento de mudança social no caminho de um mundo justo, solidário e democrático. A Política Nacional de Extensão (BRASIL, 2018) compreende a Extensão como um componente da matriz curricular e da organização de pesquisas. Portanto é uma atividade que não apenas articula o Ensino e a Pesquisa, como também propicia a relação entre universidade e sociedade. Isso significa uma nova centralidade para as Ações de Extensão, cuja concepção e prática devem proporcionar, por meio de uma interação dialógica (FREIRE, 2015) entre universidade e comunidade, uma transformação. Essa é a essência da Extensão. Pautada em uma educação inovadora e transformadora da realidade social, a formação técnica e cidadã dos(as) estudantes (em todos os níveis de educação) não deve se restringir a uma lógica de mercado. Pelo contrário, prepará-los para os desafios do mundo trabalho, que envolve saber tomar decisões e enfrentar o novo, é fomentar a aproximação com contextos emergentes de atuação profissional.

A escola, por exemplo, é um destes campos de trabalho. Embora, na matriz curricular do curso de Psicologia da UFSM, constem disciplinas que abordam as temáticas da Psicologia Escolar de forma específica, o cotidiano escolar é muito complexo, sendo que as problemáticas que dele decorrem são transversais e tangenciam outras áreas da Psicologia. Território sensível, a escola tem se configurado como uma porta de entrada para a descrição e caracterização de importantes demandas sociais. Na medida que a formação superior possibilita, ao(a) estudante, entrar em contato, de forma teórica e prática, com esta realidade, sua atuação profissional, possivelmente, será marcada por uma responsabilidade social e pelo compromisso com a defesa da cidadania e da dignidade humana, da saúde integral, com uma postura crítica, reflexiva e ética. Conseqüentemente, nesse sentido, a Extensão Universitária assume um caráter formativo. Assim, este relato de experiência tem como objetivo descrever a proposta de oficinas sobre futuro profissional, sexualidade e direitos humanos com duas turmas da EJA diurna, etapa III (referente aos 6º e 7º anos) e etapa IV (referente aos 8º e 9º anos), em uma escola municipal de ensino fundamental, situada em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul.

MÉTODO DE EXECUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO

As ações relatadas neste capítulo foram planejadas e implementadas de forma conjunta, no ano de 2019, pelos Projetos de Extensão: “Psicologia e educação básica: construindo ações coletivas” (registro n.º 047321) e “Psicologia vai para a escola: articulando saberes e fazeres” (registro n.º 042284). Estes Projetos foram desenvolvidos pelo Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Violências e Contextos Sociais (GEPEVICS) e pelo Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação (GEPEPE), ambos da Universidade Federal de Santa Maria. As Ações de Extensão descritas neste capítulo foram desenvolvidas em uma escola localizada em uma região de vulnerabilidade tanto social quanto econômica do município e abrange o eixo saúde, podendo integrar, ainda, cultura e educação.

O alinhamento das Ações de Extensão à área da saúde ocorre na medida que os Projetos de Extensão, ao abordarem temas do cotidiano

da vida — como, por exemplo, sexualidade (que abrange, mas não se restringe, a saúde sexual e reprodutiva, por exemplo), direitos humanos e futuro profissional — no espaço escolar, buscam promover atividades e criar espaços nos quais as pessoas possam não apenas expressar suas opiniões, como também trocar experiências, informações e conhecimentos. A intencionalidade destas ações é que resulte, destes encontros, uma postura participativa e colaborativa entre todos os envolvidos, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos conscientes do mundo ao redor, com potencialidade de protagonizar e lutar por desenvolvimento e bem-estar comunitário. Por meio da educação, da arte e da cultura, buscou-se enfatizar e valorizar os recursos pessoais e coletivos que circunscreviam as pessoas e as instituições que pertenciam a esta região. O desafio que se apresentou, portanto, envolveu a realização de atividades que estivessem próximas ao que era vivido e demandado pela comunidade, a fim de pensar em formas de lidar com as problemáticas sociais que se apresentam de maneira concreta e urgente. O que se aspirou foi que tais reflexões pudessem repercutir em ações (sejam de cuidados à saúde de um modo geral e/ou de continuidade do processo formativo-educativo) que gerassem uma transformação.

Enquanto grupos de Ensino, Pesquisa e Extensão, a sistemática de trabalho consistiu em encontros semanais de 2h de duração, nos quais eram realizadas avaliações e reflexões das oficinas trabalhadas e das temáticas abordadas para rever avanços e obstáculos encontrados. Para esse planejamento, envolveram-se estudantes de cursos de graduação (Psicologia e Terapia Ocupacional) e de pós-graduação (mestrado e doutorado em Psicologia), bem como as professoras orientadoras.

Para o planejamento das Ações Extensionistas, buscamos conhecimento amplo e geral sobre o contexto histórico, social e cultural da comunidade escolar, a fim de investigar suas necessidades e potencialidades. A partir deste levantamento, planejamos temáticas de trabalho de forma coletiva, a fim de trabalhar os problemas sinalizados pela comunidade escolar. No decorrer do planejamento das ações que foram desenvolvidas, buscamos amparo na metodologia participativa (BRASIL, 2014), a qual valoriza os conhecimentos e as vivências reais ou imaginárias dos(as) participantes, provocando a reflexão e buscando construir sentidos às situações concretas da vida. Apesar de existirem várias formas de trabalho para sua execução, nessa prática extensionista, optamos pelo uso de oficinas temáticas como um importante dispositivo mobilizador. Ademais, cabe

salientar que os encontros foram registrados em diário de campo (GRAY, 2012), construídos, pelas facilitadoras, após as atividades com as turmas.

Ambos os Projetos envolvidos nas ações estavam inseridos no campo desde o ano de 2017 e vêm construindo, anualmente, uma parceria cada vez mais sólida com a equipe de trabalho da escola e com os alunos que participam das atividades. As ações foram realizadas em horário de aula, em salas cedidas pela referida escola. A proposta de trabalho para o ano de 2019 foi decorrente de um pedido da coordenação da escola, sugerindo o trabalho com as turmas da EJA diurna, por se tratar de um Projeto piloto no município. Essa modalidade de ensino seguia as propostas comuns da EJA, porém com algumas diferenças, como, por exemplo: a migração de alunos com idade superior aos 15 anos para o modelo EJA diurno. Ou seja, os(as) estudantes deixavam suas turmas “originárias” para fazerem parte desta modalidade. Aliás, outro aspecto que diferenciava tal modalidade eram as aulas em turno integral. Assim, além das disciplinas que compõem o currículo escolar, os(as) estudantes teriam acesso a cursos profissionalizantes e, posteriormente, a um programa de inserção no mercado de trabalho.

Apesar disso, tal pedido da coordenação da escola também decorreu da necessidade de preenchimento da grade de horários das turmas. Muito embora houvesse uma previsão inicial de que, no primeiro semestre de 2019, os(as) estudantes da EJA diurna teriam oficinas profissionalizantes no Tecnoparque do município, essa implementação ocorreu de forma gradual ao longo do ano. Desta forma, baseado na demanda da escola e considerando a possibilidade de desenvolver e dar continuidade às ações dos Projetos, iniciamos a proposta de trabalho a partir da temática da identidade, a qual estava sendo trabalhada, pela escola, de maneira interdisciplinar. Com isso, abarcamos, dentro deste tema, questões como futuro profissional, sexualidade e direitos humanos.

Dessa forma, as oficinas foram realizadas, em um primeiro momento, semanalmente e, posteriormente, quinzenalmente, com duas turmas da EJA diurna, com duração aproximada de duas horas, havendo, em média, vinte estudantes com idades entre 14 e 17 anos. Cabe ressaltar que, quando os(as) alunos(as) da EJA participavam das oficinas, seus(suas) professores(as) realizavam uma reunião multidisciplinar para planejamento pedagógico, também acompanhados por psicólogas e professoras integrantes dos Projetos.

RESULTADOS: DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS E DISCUSSÕES

A fim de desenvolver discussões e atividades sobre as temáticas trabalhadas, utilizamos recursos audiovisuais, jogos e diversas formas de expressão artística. Destacamos, ainda, que mantivemos sempre o cuidado de não adotar uma posição verticalizante, com caráter de impor interpretações ou levar recursos metodológicos distantes de suas realidades. Desse modo, no primeiro encontro com as turmas, buscamos iniciar um processo de aproximação com os(as) adolescentes. Para isso, foi realizada uma apresentação sobre as ações já desenvolvidas na escola e estabelecidas as combinações de trabalho em grupo com os(as) estudantes. Nas combinações, mencionamos aspectos referentes à construção de um espaço seguro e de respeito, assim como o sigilo. Também foi assinalado que a participação nas oficinas não seria obrigatória, entretanto não houve objeções, por parte dos alunos, quanto à participação.

Como estratégia de quebra-gelo, realizamos a dinâmica intitulada “caixa de perguntas”, na qual cada aluno(a) deveria retirar uma questão (criada pelo grupo), para, depois, respondê-la no grupo. Diversos temas foram abordados, tais como: relações na família e na escola, hobbies, pensamentos/opiniões e emoções sobre o processo de adolescer. Nesta atividade, todos poderiam responder ou dar sua opinião sobre a questão que o(a) colega sorteou. Antes do encerramento da oficina, pedimos, aos adolescentes, sugestões de temáticas de interesse, para dar seguimento às atividades ao longo do semestre. Houve solicitação para utilizarmos ferramentas como vídeos, músicas e jogos, mas não houve indicação de temática.

Assim, no decorrer dos dois próximos encontros, foi sugerido realizar o “quiz dos artistas”, com o objetivo de refletir sobre identidade e futuro profissional. Nesta atividade, as turmas foram divididas em quatro pequenos grupos, de acordo com um gênero musical em comum, sendo que, em cada grupo, havia uma das facilitadoras para auxiliar e mediar as discussões. A partir disso, eles(as) deveriam dar um nome ao grupo, podendo ou não criar uma identidade visual. Após, deveriam escolher um artista de referência, do respectivo gênero elencado, que o grupo admirasse ou se identificasse por algum motivo. Na sequência, deveriam construir perguntas e respostas sobre o(a) artista escolhido(a), que funcionavam como dicas para os demais grupos, que deveriam adivinhar de quem estavam falando.

Ao final do terceiro encontro, conforme combinado, realizamos um momento mais descontraído, com apresentação de clipes dos(as) artistas escolhidos(as). Contudo, entre uma música e outra, ocorreram algumas pausas para conversar mais livremente sobre as escolhas relacionadas ao gênero musical. Como resultado desse diálogo, os(as) adolescentes sugeriram a proposta de construir uma batalha de rap. Tal atividade foi unanimemente aceita pelas duas turmas, o que produziu uma positiva mobilização entre os pares, demonstrando muita propriedade sobre o assunto. Com isso, notamos quão representativa é essa atividade cultural.

Conforme Barbosa e Facci (2018), o desenvolvimento cultural é parte importante no processo de desenvolvimento psíquico do(da) adolescente, sendo resultado da apropriação material e cultural, de oportunidades (ou sua ausência) no contexto em que estes(as) estão cercados(as). Ademais, notamos que o rap tem assumido uma representação forte na cultura das comunidades brasileiras, uma vez que, além de abordar temas sobre as dinâmicas sociais, incorpora um tom de denúncia social (LOURENÇO, 2010). Assim, acabam as “batalhas de rap” ou “batalhas de MC’s” sendo uma das principais atrações.

A partir disso, a organização da próxima oficina foi definida diretamente pelos(as) jovens, uma vez que sugeriram modelos de batalhas de rap para serem apresentadas como um aquecimento para suas produções. Conjuntamente, também foram assistidos exemplos das batalhas de slam¹. Desse modo, a temática sobre identidade continuou sendo abordada, por meio das “batalhas de rap”. Entre os temas sugeridos, destacaram-se: escola, violência, preconceito, feminismo, racismo, discriminação, aborto, bullying, trabalho, drogas e medicação. Posteriormente, a turma se dividiu em quatro grupos, sendo que coube, a cada aluno(a), a escolha de seu time.

Assim, a cada dois grupos, foi sorteado uma temática, sendo-lhes dado alguns minutos para criarem coletivamente as rimas. Posteriormente, os grupos vencedores de cada tema enfrentaram-se em “uma final”, a qual a temática escolhida pela turma foi “escola”. Como fruto desse encontro, notou-se uma capacidade de autogestão, comprometimento e corresponsabilidade dos(as) participantes não apenas em finalizar a atividade em si,

1 Essa é uma prática de poesia performática, sendo um dos veículos de expressão presente nas periferias. Sua origem data de 1980 nos subúrbios de Chicago (EUA). Segundo Vilar (2019), “o slam possui um potencial de diálogo e respeito baseado na escuta e apreciação da performance do outro, mesmo que não se concorde com o que é dito” (p.11).

mas com todo o processo de construção das rimas — fazendo pesquisas na internet para obterem informações, apresentando vivências pessoais e planejando o estilo da trilha que daria o ritmo para a apresentação de cada grupo. Aliás, esse foi um momento de forte interação entre os(as) adolescentes, pois, a cada verso proferido pelo representante, haviam manifestações/torcida/ apoio ou não do público que assistia.

Para os encontros seguintes, as oficinas passaram a ser desenvolvidas no turno da manhã e, conseqüentemente, houve alteração na equipe de extensionistas. Tal mudança modificou a construção e execução das atividades na escola, havendo a necessidade de reaproximação com os(as) alunos(as) da EJA, pois acreditamos que foi necessária a construção de vínculos para que as atividades desenvolvidas tivessem sentido para os(as) estudantes. De acordo com Machado e Azevedo (2015), realizar atividades de Extensão ainda é um desafio dentro da graduação e da pós-graduação, pois, apesar de fazerem parte do tripé da universidade, geralmente, são as menos priorizadas, dando-se maior destaque à Pesquisa e ao Ensino.

No segundo bloco de oficinas, a primeira atividade proposta foi a “dinâmica do barbante”, com o objetivo de construir espaço de aproximação entre a equipe e os(as) jovens. Durante a atividade, os(as) estudantes estavam em um grande círculo. Quem estava com o barbante respondia algumas questões (nome, idade, o que gostava de fazer) e, ao lançar a ponta do barbante para outra pessoa, deveria perguntar o que gostaria de saber sobre ela, e assim sucessivamente, formando uma rede interligada, tendo, como canal de comunicação, o barbante.

Em seguida, propomos que as turmas se dividissem em pequenos grupos e solicitamos que respondessem a três perguntas: “como eu me vejo?”; “como os outros me veem?”; e “como a escola me vê?”. Para respondê-las, os(as) estudantes poderiam utilizar diversos materiais, tais como: revistas, tesouras, canetas, colas e cartolinas. A etapa seguinte era apresentar, aos colegas, o que tinham produzido e iniciar um diálogo sobre suas percepções a respeito das perguntas. No momento da apresentação, os(as) estudantes mostraram-se bastante resistentes, demonstrando dificuldade de falar no grande grupo, o que é algo em comum entre as turmas. Tal aspecto foi importante para a organização das próximas ações.

Essa atividade gerou diversas reflexões no grupo de trabalho, a fim de pensar sobre qual o papel da Extensão Universitária dentro da comunidade, pois, quando os(as) alunos(as) tiveram de responder sobre

como a escola e a sociedade os viam, eles responderam o que nós (equipe de extensionistas) esperávamos ouvir e não o que eles realmente sentiam. Pudemos levantar algumas hipóteses que explicariam este desfecho da atividade. Talvez, tal resposta produzida pelos(as) estudantes seja um indicador de que ainda não havíamos estabelecido um vínculo seguro, de forma que pudessem sentir confiança para expressarem seus posicionamentos. Ou, ainda, talvez o que tenha ocorrido seja resultado de um histórico de práticas extensionistas de cunho assistencialista, cujo objetivo estava em estender o que é produzido dentro dos muros da universidade, o que, como consequência, reforça o distanciamento entre comunidade (escola, neste caso) e universidade. Ao encontro dessas reflexões, as autoras Machado e Azevedo (2015) ressaltam que o papel da Extensão não é executar atividades com uma lógica de “ajudar” as comunidades mais pobres, mas, sim, conectar experiências, produzir encontros e defender os espaços públicos de direitos.

Para o início da próxima oficina, três plaquinhas foram dispostas em lugares distintos da sala, que indicavam: “já vivi; já vi”; e “não vivi/vi”. A partir da leitura de algumas situações/afirmações do cotidiano, os(as) jovens deveriam se posicionar no espaço que responderia se já havia ou não visto/vivido algo parecido. As questões envolveram situações como: ir para uma festa escondido, ficar alcoolizado, agir sem pensar, sentir-se julgado pela roupa que está usando, etc. Estas situações foram retiradas de observações registradas em diário de campo. Neste encontro, os estudantes relataram diversos desafios que já vivenciaram, como bullying, racismo, preconceito, dentre outros.

Para os encontros seguintes, o grupo pensou em explorar questões sobre sexualidade, tendo em vista que o tema dizia respeito à identidade dos(as) adolescentes. A partir das sugestões dos(as) alunos(as) em relação a trabalhar com ferramentas audiovisuais, foi escolhido um episódio de uma série que trata sobre educação sexual na adolescência. O episódio escolhido retrata o cotidiano de jovens do ensino médio e suas descobertas a respeito da identidade e da sexualidade (EPISODE 5, Temporada 1, Sex Education, 2019). Após a exibição, foi realizado um debate sobre os aspectos percebidos, destacando cenas que impactaram, que se identificaram, o que gostaram e o que não gostaram do episódio. Para esta atividade, os(as) estudantes se dividiram, inicialmente, em pequenos grupos e, posteriormente, levaram suas discussões para o grande grupo.

Alguns deles(as) relataram o desejo de mudar o rumo de determinados personagens que viveram situações de preconceito e discriminação no episódio, muito embora não expressaram identificação com as realidades e características dos mesmos. Ainda, expressavam livremente suas opiniões e seus sentimentos a respeito do episódio, demonstrando formas diferentes de lidar com as adversidades vividas pelos(as) personagens da série, porém relataram não terem a mesma oportunidade no contexto em que vivem.

No encontro seguinte, a fim de dar continuidade às reflexões do último encontro, propusemos um debate sobre questões de gênero por meio da dinâmica “um conceito chamado gênero”, desenvolvida com base no material “Galera Curtição” (BRASIL, 2011). Inicialmente, desenhamos, no quadro, três colunas: a primeira para a palavra “mulher”, a segunda em branco, e a terceira para a palavra “homem”. Solicitamos que falassem livremente a respeito das duas palavras. Conforme os(as) jovens manifestavam suas percepções, também as escreviam na coluna correspondente. Após, as palavras “homem” e “mulher” foram trocadas de coluna e questionamos quais características poderiam ou não ser atribuídas aos dois gêneros.

Em uma das turmas, na coluna da palavra “mulher”, havia mais características positivas em relação à coluna da palavra “homem”, onde havia mais características negativas. Isso aconteceu mesmo com o fato de a maioria da turma ser composta por meninos. Quando questionamos o porquê desse contraste, os(as) estudantes não chegaram a uma resposta, pois ficou claro que, de acordo com a opinião deles, a maioria das palavras poderiam ser atribuídas aos dois gêneros.

A oficina seguinte abordou sobre vivências e estereótipos. Para isso, as turmas foram divididas em pequenos grupos. Para cada grupo, foram sorteados quatro perfis: um(a) profissional da educação, um(a) profissional da saúde, um(a) atleta e um(a) artista. A partir do perfil recebido, o grupo desenharia ou escreveria a história desse profissional. Ao final, os grupos apresentaram seus(suas) personagens. Como disparador para as discussões, buscamos identificar, juntos, o que percebemos de diferenças físicas e de personalidade dos(as) personagens, assim como o que nos levou a imaginar algumas características, e não outras.

Dando sequência às oficinas, realizamos um cine-debate a partir do curta-metragem “Vida Maria”, disponível na plataforma YouTube. Utilizamos dessa ferramenta para viabilizar discussões sobre perspectivas

de futuro, abandono escolar, profissionalização, gravidez, casamento e constituição familiar. Depois do debate, sugerimos que cada estudante escrevesse um recado para a protagonista do vídeo, levando, posteriormente, as discussões realizadas, em cada um dos pequenos grupos, para a turma. A essa atividade, os alunos responderam com bastante engajamento e puderam, desse modo, articular diversos entendimentos sobre o tema, analisando, até mesmo, as diferenças socioculturais existentes entre a realidade exposta no curta e a deles.

As duas oficinas seguintes abordaram a temática dos direitos sociais. No planejamento inicial, tínhamos a intenção de discutir esse tema apenas em um dos encontros, no entanto, no dia da atividade, a escola estava promovendo uma batalha de rap. Por este motivo, nossa oficina teve a duração de apenas alguns minutos. Foi interessante perceber que, a partir da oficina de rap realizada pelo Projeto, criou-se um espaço de legitimação dessa manifestação artística como meio de expressão e aprendizagem.

Introduzimos, desse modo, a temática, nos minutos restantes, a partir de uma conversa coletiva sobre o que são os direitos e sobre o percurso histórico percorrido para que se pudesse adquiri-los. Nessa conversa, os(as) estudantes expuseram seus entendimentos, inclusive, complementando compreensões sobre acontecimentos históricos que auxiliaram nesta conquista. No encontro posterior, por sua vez, realizamos um jogo no qual separamos a turma em dois grupos. Em seguida, lemos uma situação do cotidiano e coube, aos(as) jovens, responderem qual direito estava envolvido na situação relatada. Cabe destacar que a decisão de dividir a turma em dois grupos ocorreu a pedido dos(as) próprios(as) participantes, para que houvesse mais propostas de jogos com competição, já que a disputa fazia com que se sentissem engajados com a atividade.

Destacamos, no entanto, o entendimento de que o ambiente competitivo na escola pode gerar efeitos negativos, principalmente para aqueles que não vencem as competições propostas (QUADROS et al., 2010). Para Quadros et al. (2010, p. 131), “o problema com a competição está no resultado que pode gerar, pois há uma forte tendência em ignorar o estudante malsucedido”. Para esse autor, a convivência entre “vencedores” e “perdedores”, quando não é bem administrada, “pode significar, para os não premiados, uma exposição constante à falha”. Nesse sentido, salientamos que a competição entre os dois grupos não foi desenvolvida com o intuito de premiar o grupo com melhor desempenho ou causar

constrangimento à equipe com desempenho mais baixo, ao contrário, tivemos o cuidado de não direcionar o jogo dessa maneira, prezando por um ambiente onde houvesse uma competição saudável, sem hostilidade entre as equipes ou excessiva importância ao desempenho individual ou dos grupos.

Finalizamos as oficinas na escola propondo que todos(as) pudessem confeccionar uma zine — espécie de revista feita de forma artesanal, envolvendo diversos elementos artísticos. Para essa proposta, manteve-se o tema livre, visto que se tratava do último encontro do ano. Assim, esperávamos proporcionar um espaço de fala aos(as) estudantes, no qual pudessem comunicar a forma como se sentiam diante das oficinas, da escola e da sociedade. A essa proposta, em um primeiro momento, os(as) estudantes reagiram de modo desinteressado, executando a tarefa como algo burocrático e rígido. No entanto, à medida que se implicavam na produção dos zines, passavam a compreender melhor a proposta e se envolver de modo mais espontâneo na atividade. Desse modo, alguns dos(as) estudantes chegaram a produzir mais de uma zine. As temáticas que os(as) alunos(as) abordaram foram diversas, como, por exemplo, esportes, animais, política, sentimentos. Além disso, houve a confecção coletiva — tanto por parte dos(as) alunos(as) quanto por parte dos(as) extensionistas — de uma zine sobre o Projeto de Extensão e sua inserção na escola.

Após a finalização das oficinas realizadas na escola — e levando em conta o pedido, dos(as) estudantes, para que houvesse um momento de lanche coletivo e confraternização — viabilizamos, em conjunto com a equipe escolar, uma visita ao campus da UFSM, durante um turno letivo. A equipe escolar providenciou, junto à prefeitura, o transporte dos(as) estudantes que vieram acompanhados por seus professores(as) e foram recepcionados(as) pela equipe do projeto de extensão num espaço ao ar livre em frente ao planetário da Universidade. Nessa visita, foi organizada a possibilidade de os(as) mesmos(as) apresentarem maquetes produzidas nas atividades desenvolvidas ao longo do ano. Salienta-se que esses trabalhos tinham temas diversos, como, por exemplo: suicídio, bullying, cuidado com a saúde, sexualidade, depressão, etc. Aliás, alguns dos estudantes apresentaram raps, de composição própria, em um evento científico realizado pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia. Esses raps tinham temas semelhantes aos das maquetes e também versavam sobre o que a escola pública poderia oferecer para a sociedade.

Ressaltamos que ambas as manifestações foram iniciativas dos(as) próprios(as) estudantes, em parceria com alguns(algumas) professores(as). Cabe destacar, ainda, que os temas trabalhados ao longo das oficinas foram, em certa medida, incorporados pelos(as) adolescentes, já que estas atividades foram desenvolvidas, ensaiadas e apresentadas sem o envolvimento direto dos(as) extensionistas.

Entendemos a visita dos(as) estudantes ao campus da UFSM como mais do que um breve momento de descontração, mas como a possibilidade de os(as) estudantes ocuparem um espaço que, muitas vezes, lhes é negado — a universidade. Entende-se, desse modo, a ocupação dos espaços urbanos como um ato político. Isso se deve ao fato de o acesso à universidade pública ser, ainda, bastante restrito e elitizado. Além disso, a própria ocupação dos espaços públicos também se reveste de ação cidadã. Para Anschau (2008), a cidade pode ser um local de estímulo à expansão da consciência dos sujeitos, à medida que estes ocupam os lugares públicos, também se apropriam “da cidade ou da condição cidadã da vida” (ANSCHAU, 2008, p. 22). Por fim, compreendeu-se que a experiência possibilitou, além disso, uma oportunidade de os(as) estudantes serem vistos por seus trabalhos e serem reconhecidos por eles, proporcionando, desse modo, um espaço de visibilidade e de autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a prática desenvolvida pelos grupos GEPEPE e GEPEVICS, a partir das oficinas com adolescentes inseridos na proposta da EJA diurna, apresentou-se como mais um espaço potente para a inserção e para o desenvolvimento das ações da psicologia no ambiente escolar e público. Aliás, podemos salientar que, ao longo dessa prática extensionista, foram vivenciados alguns desafios, dentre eles a necessidade da curricularização da Extensão na Universidade, pois as trocas de equipe de trabalho levavam não apenas ao recomeço de uma construção de vínculo e confiança no grupo, mas também de uma constante preocupação, por parte dos grupos, em não verticalizar as atividades propostas, repensando o papel que, normalmente, a psicologia e a Universidade ocupam nas instituições. Algo bastante potente para reafirmar essa mudança com relação ao

papel da psicologia foi a valorização de espaços de escuta das demandas emergentes nas turmas, compartilhando a ideia de corresponsabilidade pelo desenvolvimento das oficinas com os jovens, sempre considerando seu direito de escolha.

Reinvestir o lugar e o papel da psicologia dentro do contexto escolar, compreender as mudanças internas que ocorreram na escola e construir uma relação mais próxima com a equipe local foram importantes conquistas. Um exemplo dessa parceria foi a organização do momento de confraternização no campus da UFSM. Por fim, ressalta-se a importância do desenvolvimento de práticas extensionistas como via dupla de aprendizagens tanto para os(as) alunos(as) da graduação e da pós-graduação quanto para o campo que recebeu as atividades, pois aproxima a universidade da comunidade, dando sentido à produção de conhecimentos e potencializando aprendizados.

REFERÊNCIAS

ANSCHAU, Q. F. **Ocupação coletiva de espaços públicos por jovens de Blumenau**. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ARIÉS, P. **A história social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, L. M. T.; FACCI, M. G. D. Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para o Ensino Médio: conhecendo a adolescência. **Psicologia da Educação**, n.47, p.47-55, 2018.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: gêneros**. Apostila. Brasília, 2011. Disponível em <<https://www.galeracurticao.com.br/>>. Acesso em: 29 maio. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Brasília, 2018.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, v.2, n.2, p. 6-7, 2005.

EPISODE 5 (Temporada 1, ep. 5). **Sex Education** [Seriado]. Direção: Laurie Nunn. Produção: Jon Jennings. Produtora Netflix, 2019.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 343, de 11 de abril de 2018**. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna. Acrescenta o inciso X no artigo 16 da Resolução CEEEd nº 320, de 18 de janeiro de 2012, e os §§ 4º e 5º ao artigo 22 da Resolução CEEEd nº 334/2016. xxxxx, 2018. Disponível em <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/21415/resolucao-n%C2%BA-0343-2018>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 127 p.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre Educação**, v.4, n.2, p.39-48, 2005. Recuperado em 19 de fevereiro de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&tlng=pt.

LOURENÇO, M. L. Arte, cultura e política: o Movimento Hip Hop e a constituição dos narradores urbanos. **Psicologia para América Latina**, n. 19, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2010000100014&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 29 fev. 2020.

MACHADO, A.; AZEVEDO, L. A atividade de extensão universitária, o Jardim São Remo e uma instituição educacional: desafios na criação de um campo comum de trabalho. **Revista de Cultura e Extensão USP**, v. 13, p. 85-95, 26 maio 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rce/article/view/98497>>. Acessado em: 20 fev. 2020.

MARIA, vida. Direção: Marcio Ramos. Produção: Joelma Ramos. 2007, 8 min e 35 seg. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=2s>. Acesso em: 1 ago. 2019.

MEZZALIRA, A. S. DA C.; SILVA, M. A. P.; GUZZO, R. S. L. As contradições dos bastidores da Educação de Jovens e Adultos: elementos de histórias de vida e expectativas de mudanças. In: Guzzo, R. S. L. (Orgs). **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p.135-149.

Organização Mundial da Saúde (OMS) **La salud del adolescente y el joven em las Américas,** 1985.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **World youth report 2005:** young people today, and in 2015. United Nations publication, October, 2005.

QUADROS, A. L. et al. Aprendizagem e competição: a olimpíada mineira de química na visão dos professores de ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 10, n. 3, p. 125-136, 2010.

SENNA, S. R. C. M.; DESSEN, M. A. Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 28, n.1, p. 101-108, 2012.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. de M. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** v.21, n. 80, p.563-624, 2013.

VILAR, F. Migrações e periferias: o levante do slam. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea,** n.58, p.1-11, 2019.

8. ATENÇÃO À SAÚDE DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: RELATO DE AÇÕES EXTENSIONISTAS EM UMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

Juliana da Rosa Marinho, André Morgental Weber, Anniara Lúcia Dornelles de Lima, Renata dos Santos da Costa, Luana da Costa Izolan e Jana Gonçalves Zappe

Este capítulo apresenta um relato de Ações Extensionistas desenvolvidas por docentes e discentes de graduação e pós-graduação em Psicologia, durante os anos de 2018 e 2019, por meio do Projeto “Oficinas de Intervenção Psicossocial com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação”, registrado sob número 048322 no Portal de Projetos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). De forma geral, o objetivo do Projeto consistiu em propor oficinas de intervenção psicossocial a adolescentes que estavam cumprindo medida socioeducativa de internação no Centro de Atendimento Socioeducativo Regional de Santa Maria (CASE-SM), as quais se caracterizaram pela produção de atividades educativas, lúdicas e/ou artísticas em um espaço de convivência, reflexão e criação, buscando, assim, contribuir para o desenvolvimento dos adolescentes através da oportunidade de ponderar sobre suas escolhas e seus projetos de vida, preparando-os para o convívio social.

A importância de dispensar uma atenção aos adolescentes em conflito com a lei está no reconhecimento de que essa população é extremamente vulnerável e de que sua cidadania precisa ser garantida através de ações de proteção e promoção social, em consonância com a Doutrina de

Proteção Integral, que foi consolidada com a criação da Lei n.º 8.069, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA reconhece os adolescentes enquanto sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, que devem ter garantido, pelo Estado, o acesso aos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. A Lei, além de assegurar, então, que este desenvolvimento seja saudável nos âmbitos físico, social, mental, moral e espiritual, destaca a importância de direcionar um tratamento diferenciado a esse público (BRASIL, 2018).

Apesar de serem claramente estabelecidos estes direitos, muitas vezes, em decorrência das desigualdades sociais e econômicas fortemente presentes no Brasil, uma parte significativa da população é segregada e marginalizada, não acessando recursos que seriam fundamentais para a efetivação do desenvolvimento social. Crianças e adolescentes, mesmo sendo considerados o futuro da nação, também são atingidos por este cenário, de forma que, especialmente quando nascidos em famílias economicamente desfavorecidas, acabam por ver seus direitos fundamentais desrespeitados, tornando-se vítimas de violências e vivendo em situações de risco (MONTE et al., 2011). Neste sentido, muitas vezes, há certa proximidade entre a falta de acesso a direitos básicos e a prática de atos infracionais, ainda que não se estabeleça uma relação causal. Isso fica visível quando os jovens inseridos no contexto da socioeducação reconhecem que têm suas experiências mais relacionadas à violação do que à efetivação de seus direitos, percebendo-se enquanto pessoas que têm direitos “apenas no papel” (AZEVEDO; AMORIM; ALBERTO, 2017).

No que se refere à prática de atos infracionais, o ECA determina uma abordagem singular, considerando que pessoas com menos de 18 anos de idade são penalmente inimputáveis — devendo cumprir medidas socioeducativas em conformidade com a gravidade e com a circunstância da infração — e atentando para a capacidade do jovem em cumpri-la (BRASIL, 2018). Como complemento e visando ao maior esclarecimento quanto às medidas no contexto da socioeducação, foi criado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), o qual teve sua aprovação oficial somente no ano de 2012, através da Lei n.º 12.594, com o objetivo de estabelecer medidas que devem ser aplicadas com uma natureza essencialmente pedagógica (BRASIL, 2012).

Tendo isso em vista, o Projeto aqui relatado buscou, justamente, oferecer suporte no contexto de cumprimento das medidas, abrangendo

duas áreas de atuação, definidas como prioritárias na articulação da Extensão Universitária com as Políticas Públicas: a melhoria tanto da saúde quanto da qualidade de vida da população brasileira e a melhoria do atendimento ao adolescente (BRASIL, 2018). Diante disso, neste capítulo, apresentamos o relato de oficinas que foram realizadas em setembro de 2019 e tiveram como foco específico a atenção à saúde dos adolescentes, propondo uma ação de promoção da vida e prevenção do suicídio. A realização de atividades voltadas a esta temática foi pautada na compreensão de que a atenção à saúde dos adolescentes em conflito com a lei destaca-se como uma demanda emergente e complexa na realidade brasileira, pois nos coloca diante das iniquidades em saúde e da necessidade de intervir sobre seus determinantes sociais (PERMINIO et al., 2018).

Com relação às iniquidades em saúde, ressalta-se a invisibilidade do adolescente nos serviços de saúde, decorrente do desconhecimento sobre os serviços, da negação do atendimento quando ele não está acompanhado pelos pais ou responsáveis, da ausência de serviços de saúde direcionados para essa faixa etária, entre outros fatores (FERRARI; THOMSON; MEL-CHIOR, 2006). Essas barreiras de acesso podem ser acirradas quando o adolescente está ou esteve em cumprimento de medida socioeducativa, em função dos estigmas e preconceitos associados a essa população, que podem intensificar a invisibilidade ou, o que seria ainda pior, produzir uma visibilidade problemática por meio da discriminação (FERNANDES; RIBEIRO; MOREIRA, 2015).

Diante disso, compreende-se que o direito à saúde dos adolescentes em conflito com a lei ainda precisa ser efetivado por meio da inserção dessa população em programas e políticas de saúde promovidas pelos estados e municípios, o que é fundamental para que os jovens sejam considerados em sua condição de cidadãos, com maiores possibilidades de mudanças positivas em suas trajetórias de vida. Isso corresponde à principal diretriz da Política Nacional de Atenção Integral ao Adolescente em Conflito com a Lei (PNAISARI - BRASIL, 2014), uma iniciativa do Ministério da Saúde para assumir seu papel no Sistema de Garantia de Direitos. Certamente, a PNAISARI é uma estratégia promissora para a efetivação do direito à saúde dos adolescentes em conflito com a lei, mas sua implementação necessita ser fomentada e qualificada para que o acesso aos cuidados em saúde seja, de fato, uma realidade no contexto socioeducativo brasileiro (PERMINIO et al., 2018).

Para isso, são necessários mais investimentos estatais na estrutura dos estabelecimentos de internação, pois muitas instalações físicas ainda são inadequadas, com sérias carências de recursos humanos e de ambientes propícios à reeducação dos adolescentes e sua reintegração na sociedade. Além disso, faz-se necessário rever as práticas de saúde adotadas nesses contextos, pois a assistência prestada à saúde em geral — e também à saúde mental — ainda é muito baseada na medicalização, sendo pouco utilizados métodos alternativos, como grupos de especificidades de demandas, que poderiam abordar temas como uso da automedicação, autolesão, suicídio, drogas e sexualidade (COSTA; SILVA, 2017).

Nessa direção, compreende-se que Ações de Extensão Universitária podem colaborar para o fomento, para a qualificação e para o acesso aos cuidados em saúde no contexto socioeducativo, tanto porque a atuação dos extensionistas pode oferecer um incremento aos recursos humanos das instituições quanto porque as ações desenvolvidas podem criar alternativas para a assistência em saúde, com a adoção de métodos não relacionados à medicalização. Em contrapartida, a integração da atividade extensionista à formação técnico-científica e cidadã dos estudantes possibilita a promoção da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, o que tem se dado através da articulação do Projeto tanto com o Ensino no curso de graduação em Psicologia quanto com as pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da UFSM.

No planejamento e na execução das oficinas, os extensionistas utilizaram conteúdos desenvolvidos nas disciplinas da graduação em Psicologia, especialmente Psicologia do Desenvolvimento; Ética e Psicologia; e Teorias e Técnicas Psicoterápicas. Ainda, resultados de pesquisas desenvolvidas no PPGP, especialmente na Linha de Pesquisa “Saúde, Desenvolvimento e Contextos Sociais”, cuja área de concentração é a Psicologia da Saúde, auxiliaram de forma complementar no desenvolvimento das ações. Em contrapartida, aspectos vivenciados nas atividades de Extensão foram relatados em sala de aula e em outras comunicações acadêmicas, não apenas contribuindo para a aproximação entre teoria e prática, uma dicotomia clássica em Psicologia, que ainda demanda ações para superação, como também potencializando ou promovendo a formação cidadã dos estudantes.

MÉTODO DE EXECUÇÃO

Com o objetivo de possibilitar que os adolescentes explorassem diferentes formas de inscrição no mundo, o Projeto foi desenvolvido por meio de oficinas de intervenção psicossocial, as quais foram construídas de forma dinâmica e flexível a partir do que se produzia na interação espontânea entre extensionistas e adolescentes. Trata-se de um método que se baseou na articulação entre diferentes dimensões, quais sejam: clínica, visto que se interessou pelos projetos dos sujeitos implicados; psicossocial, porque colocou cada pessoa dentro do seu contexto político, social e institucional; e educativa, a partir de um viés de reflexão, aprendizagem, transmissão de informações e conscientização (AFONSO, 2006).

Os encontros, que tiveram duração de, aproximadamente, 2h30min e ocorreram quinzenalmente em salas de aula da escola anexa ao CASE-SM, durante os anos de 2018 e 2019, visaram à troca de experiências e perspectivas entre os integrantes, por meio da utilização de diferentes recursos didáticos, que funcionaram como disparadores para as falas e para os posicionamentos dos adolescentes. Com o apoio de dispositivos como jogos, músicas, filmes, materiais escritos, rodas de conversa, dentre outros, foi possível que os adolescentes realizassem uma produção sobre o que estava sendo debatido e, com isso, apropriassem-se dessa produção no sentido discursivo. É importante destacar que os dispositivos e materiais utilizados nas oficinas foram adquiridos não apenas em decorrência do financiamento do Projeto, pela sua vinculação à Universidade, mas também a partir do empréstimo pela escola, que possui alguns recursos importantes e bastante úteis, como televisão e notebook.

Quanto ao processo de escolha e construção das temáticas e dinâmicas que foram abordadas e propostas ao grupo, considerou-se a complexidade envolvida, visto que tem acontecido com base em, pelo menos, três pontos. Em primeiro lugar, a partir da solicitação direta e específica dos próprios adolescentes, que foram estimulados a compartilharem sugestões e dúvidas sobre assuntos diversos, priorizando atividades que envolviam interação e construções coletivas. Em segundo lugar, em decorrência daquilo que foi observado e interpretado como demanda, pelos próprios extensionistas, em relação aos comportamentos, às reações e às discussões grupais. Por fim, em terceiro lugar, pela comunicação constante com a própria Escola onde foram realizadas as ações, visto que professores,

direção e outros agentes inseridos naquele contexto também observaram necessidades, dificuldades e interesses apresentados pelos adolescentes durante as aulas e outras atividades escolares.

Desta forma, a Extensão se tornou possível ao levarmos em consideração todos os sujeitos inseridos no contexto institucional e social. O desafio, então, consistiu em desenvolver ações que fossem mobilizadoras, que fizessem sentido diante das necessidades e perspectivas de cada participante, mas que, ao mesmo tempo, estivessem em consonância com o funcionamento, as demandas e as normas da instituição. Buscou-se, dentro de um cenário de privação de liberdade e de tentativa de normatização de comportamentos, a ampliação de olhares sobre o mundo e sobre as experiências dos adolescentes, buscando promover outras formas de pensar a liberdade, a criatividade e a expressão de identidades e emoções, considerando as possibilidades e as peculiaridades existentes na atual conjuntura.

Em geral, ressalta-se que essa construção grupal ocorreu a partir de combinações e acordos que afirmaram o compromisso dos(as) extensionistas pela valorização do direito à fala, à escuta, ao sigilo, ao respeito, assim como aos sentimentos e às necessidades de cada um. Acredita-se que, a partir dessa sensibilidade, os adolescentes puderam se apropriar de novas formas de comunicar-se, refletindo sobre outros assuntos e, até mesmo, outros sonhos, construindo, assim, novas perspectivas de vida. O estabelecimento desta relação, que é ética, contribuiu, também, para que, no transcorrer das atividades, fossem trabalhadas questões referentes aos direitos previstos pelo ECA e reafirmados no SINASE, possibilitando que os adolescentes conhecessem seus direitos e fossem protagonistas na garantia deles durante o cumprimento da medida socioeducativa estabelecida.

Isto posto, os grupos foram realizados com o objetivo de oferecer um espaço de convivência, reflexão e criação pedagógico-artística, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes por meio da promoção de reflexões sobre a história de vida, o cumprimento da medida socioeducativa e os planos para o futuro, tendo, como tela de fundo, uma diversidade de questões que atravessavam suas realidades. Neste ponto, cabe salientar que o Projeto aconteceu em conformidade com a Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, em que se destaca a Extensão como a possibilidade de promover iniciativas que demonstrem compromisso social com uma multiplicidade de áreas, que

vão desde a educação, a cultura e a tecnologia, até os direitos humanos, a justiça, a saúde, dentre outras (BRASIL, 2018).

Assim, os materiais e recursos utilizados nas dinâmicas grupais relacionaram-se fortemente com os contextos culturais e comunitários de vida dos adolescentes, incluindo o rap, o hip-hop, o grafite, a cultura gaúcha, dentre outros elementos culturais valorizados pelos meninos. Além disso, foram propostas atividades que visaram à introdução dos adolescentes a novas informações e aspectos históricos, sociais e culturais ainda desconhecidos, que não tiveram acesso até o momento, mas que, de alguma forma, poderiam contribuir para seu desenvolvimento psicossocial. Foi nesta perspectiva que se visualizou o potencial do uso de recursos audiovisuais, musicais e documentais para que fossem abordadas temáticas diversificadas, que levassem em conta o saber e a experiência prévia dos participantes, ao mesmo tempo em que se propunha aprofundar ou conhecer novos aspectos de suas realidades.

Tendo em vista o exposto, para exemplificar a importância e a possibilidade de promover a Extensão por meio de propostas de intervenção psicossocial no contexto socioeducativo, relataremos uma atividade realizada com base nos pressupostos de educação, promoção e prevenção em saúde, com foco na promoção da vida e na prevenção do suicídio. Foi possível observar, em diferentes encontros, que uma das temáticas levantadas de forma repetida pelos adolescentes se relacionava ao suicídio, sintomas depressivos e de ansiedade, dentre outros tópicos em saúde mental. A partir disso, planejou-se um encontro para abordar estes pontos, com o intuito de esclarecer dúvidas e gerar, no grupo, a reflexão sobre suas concepções. Assim, no mês de setembro, inspirando-se na campanha do setembro amarelo, mundialmente adotada para a prevenção do suicídio, foi proposta uma roda de conversa, com os adolescentes, sobre esse tema.

Pensando em uma estratégia disparadora de diálogo e interação grupal, foram construídos, pelos(as) extensionistas, uma série de cartões com questões de resposta “sim” ou “não” e frases que poderiam ser mitos ou verdades sobre saúde mental, depressão, ansiedade, comportamento e ideação suicida. A proposta era que os adolescentes, além de compartilharem opiniões e saberes prévios, pudessem desmistificar determinadas informações comumente disseminadas, apesar de equivocadas, sobre saúde mental. No total, foram construídos 26 cartões, com frases e perguntas

elaboradas a partir do uso da linguagem coloquial, a fim de facilitar a compreensão e a comunicação grupal.

Inicialmente, a campanha “Setembro Amarelo” foi apresentada, inclusive com a contribuição dos meninos, que opinaram sobre o tema. Já no desenvolvimento das oficinas, os cartões foram dispostos dentro de uma roda, formada pelos participantes do grupo, permanecendo virados para baixo, para que o conteúdo não fosse acessado previamente. Após, foi explicado que cada adolescente estaria livre para participar das rodadas ou apenas observar a dinâmica. Para a condução da atividade, cada pessoa poderia escolher um cartão e ler a frase em voz alta, para que todos opinassem se aquela afirmativa era mito ou verdade, ou se aquela pergunta seria respondida positiva ou negativamente. Ressalta-se que, inicialmente, nem todos os meninos optaram por escolher um cartão e realizar a leitura, porém, com o desenrolar da dinâmica, todos passaram a demonstrar interesse em participar ativamente da proposta, conforme foram observando e se apropriando do funcionamento da atividade.

A seguir, alguns exemplos de cartões que foram confeccionados e que produziram discussões e reflexões relevantes no decorrer da atividade: “quem vai se suicidar não avisa”. Esta frase, pautada no senso comum, contribuiu para o grupo visualizar que não existem regras quanto ao comportamento suicida, e que é importante validar o que é comunicado pelas pessoas em sofrimento, para compreender alguns sinais e avisos como um pedido de ajuda. A discussão também foi positiva no sentido de que os participantes das oficinas compreenderam que, quando alguém emite avisos com relação ao fim da própria vida, não está “somente querendo chamar a atenção”, sendo fundamental que esta pessoa seja acolhida e que sejam pensadas estratégias que previnam a tentativa de suicídio.

“Quem se corta, com certeza, quer morrer”. Com este cartão, foi possível diferenciar comportamento suicida de comportamentos autolesivos. A discussão resultou em compartilhamento de experiências dos próprios adolescentes, visto que alguns se identificaram com a temática, mostrando, inclusive, algumas marcas como cicatrizes ou arranhões nos punhos, que, na perspectiva deles, sinalizavam uma forma de expressar e amenizar algumas emoções consideradas ruins. Neste sentido, foi possível observar, na autolesão, o que Fonseca e colaboradores (2018) apontam: ela é utilizada como uma estratégia de expressar e regular as emoções, bem como de tentar controlar situações externas.

“Tristeza é a mesma coisa que depressão” e “ter ansiedade pode ser bom” também foram cartões que levaram a reflexões importantes. Estas afirmações, apesar de serem trabalhadas em momentos diferentes das oficinas, foram pensadas a partir do mesmo princípio, que foi a importância de compreender e identificar as diferenças entre estados emocionais básicos, saudáveis e adaptativos, e aqueles que são prejudiciais e que servem como alerta quanto à saúde mental. Através das discussões sobre o que seriam tristeza, depressão e ansiedade, foi possível pontuar a importância de todos reconhecerem como estão se sentindo, quais situações e pensamentos estão envolvidos nisso, e quais as estratégias de cuidado que poderiam contribuir no enfrentamento de possíveis quadros ansiosos ou depressivos.

“Quem tem depressão pode melhorar se tiver força de vontade”. Com o intuito de desmistificar algumas compreensões pré-concebidas sobre depressão e outros problemas atrelados ao sofrimento psíquico, este cartão possibilitou um exemplo de discussão que permitiu esclarecer os múltiplos fatores que podem levar ao desenvolvimento de um transtorno mental. Assim, foram desconstruídos alguns pensamentos que tendiam a responsabilizar, unicamente, a pessoa em sofrimento, no que se refere às experiências e ao quadro que ela apresentava em determinado momento, reforçando a importância da ajuda e do estabelecimento de uma rede de suporte para o cuidado em saúde mental.

“Homens cometem mais suicídio que mulheres”. Com esta afirmação, objetivou-se abordar a questão da saúde mental e de comportamentos suicidas com relação ao gênero, principalmente considerando que o CASE-SM é um espaço predominantemente masculino, visto que somente adolescentes meninos cumprem medida no local. Assim, visualizou-se, nesta temática, a oportunidade de questionar certas crenças distorcidas sobre cuidado em saúde mental e a ideia de “fragilidade” atrelada ao sofrimento psíquico. A importância de lançar uma discussão voltada a este aspecto estava, também, no fato de que a taxa de mortalidade por suicídio tem sido mais elevada entre homens, sendo, então, o sexo masculino considerado um dos fatores sociodemográficos de risco para o suicídio (bem como a faixa etária entre 15 e 35 anos) (BRASIL, 2006).

Além dos exemplos citados acima, outros cartões como “quem pensa em suicídio quer apenas morrer”, “se um amigo ou familiar afirma que quer morrer, nada pode ser feito sobre isso” e “suicídio é ato de covardia ou coragem?” lançaram discussões pertinentes, no sentido de

promover um esclarecimento sobre a relevância de considerar que o comportamento suicida pode ser considerado uma tentativa de acabar com o sofrimento, e não com a vida em si. Ademais, foram elencadas possibilidades de atendimento e suporte frente aos quadros que envolvem ideação ou tentativa de suicídio.

Diante disso, ressalta-se que, para além da mera reprodução ou correção de informações acerca dos assuntos levantados, foram realizadas discussões sobre as possíveis explicações para aquelas respostas, assim como foram apresentados relatos de experiências vivenciadas por familiares, amigos, colegas ou, até mesmo, pelos próprios meninos. Conforme as rodadas foram acontecendo, observamos que os adolescentes apresentaram interesse gradual em realizar tanto as leituras quanto as conversas e que, conseqüentemente, estabeleceram uma relação de confiança dentro daquele espaço coletivo. Assim sendo, a partir de um determinado momento, os relatos sobre comportamentos, emoções e sintomas deixaram de ser referentes a outras pessoas e passaram a remeter, principalmente, às experiências dos próprios participantes, que tinham algo a dizer e algo a compreender sobre os tópicos.

Além disso, entre tantas dúvidas, certezas e vivências que os participantes pontuavam, foi possível trabalhar de forma direcionada à educação em saúde, visto que foram observadas demandas referentes ao esclarecimento sobre a existência de serviços, dispositivos e profissionais que pudessem prestar apoio e cuidados em saúde mental. Também se discutiu sobre fatores de risco e proteção, cuidados possíveis em relação à saúde psíquica, e a importância de que, na adolescência, sejam estabelecidas redes de proteção, confiança e afeto, para que os desafios desta fase do desenvolvimento sejam enfrentados de maneiras mais saudáveis. Este exemplo de proposta de ação demonstrou que o desenvolvimento do Projeto foi pensado a partir de uma perspectiva integral, cujo objetivo não foi o de trabalhar apenas com base no ato infracional e no histórico de medidas socioeducativas de cada adolescente, mas, sim, de tentar promover novas e diferentes construções dentro das possibilidades e da realidade de cada um, em consonância com os pressupostos do Sinase (BRASIL, 2012).

Por fim, a respeito destas oficinas, que foram pautadas pela proposta de promoção da vida e prevenção do suicídio, cabe destacar que, desde o início até o final da atividade, foi comunicado, aos participantes, que, ao sentirem qualquer desconforto ou necessidade de finalizar a atividade,

eles teriam o direito de informar às extensionistas. Os meninos também foram lembrados que, se, em algum momento, eles percebessem que precisavam de escuta ou acolhimento em decorrência de alguma experiência ou sentimento, teriam a possibilidade de solicitar apoio, visto que os temas abordados naquele encontro poderiam mobilizar emoções ou recordações negativas. Feitas (e relembradas) estas combinações, criou-se um espaço seguro, que garantiu a atenção e o cuidado em saúde mental a partir da informação, da troca de experiências e da construção de uma rede de suporte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os resultados alcançados com as Ações Extensionistas desenvolvidas através do Projeto abordado, destacaram-se as contribuições para a garantia do direito à saúde do adolescente em conflito com a lei, especificamente com relação à promoção da vida e à prevenção do suicídio, foco das oficinas de intervenção psicossocial descritas nesse capítulo. O desenvolvimento das atividades permitiu oferecer informações e promover reflexões que possuem o potencial de contribuir para ampliar o acesso dos adolescentes aos serviços e cuidados em saúde, respondendo a um dos principais desafios da implementação da PNAISARI (BRASIL, 2014).

Além disso, o método adotado para realização das oficinas de promoção da vida e prevenção do suicídio constituiu-se em uma alternativa concreta para a revisão das práticas de assistência à saúde mental adotadas no contexto socioeducativo, ainda muito baseadas na medicalização. As oficinas descritas nesse capítulo poderão ser adotadas em outras instituições socioeducativas, atingindo um número maior de adolescentes, e o método utilizado também poderá ser adaptado para abordar outras demandas pertinentes, tais como drogas e sexualidade, alterando-se o conteúdo dos cartões a estas temáticas.

De um ponto de vista mais amplo, as atividades do Projeto também resultaram em aprendizagens por meio do enfrentamento de desafios que se apresentaram no contexto da instituição socioeducativa. Alguns desses desafios estão relacionados com o funcionamento da instituição, que, embora devesse seguir os princípios previstos pelo ECA no que se refere à

Doutrina da Proteção Integral e à primazia do caráter educativo na execução da medida socioeducativa (BRASIL, 1990), ainda possui traços punitivos e repressivos, característicos do modelo adotado nas legislações menoristas (RIZZINI; RIZZINI, 2004). Nesse sentido, os estudos apontam a existência de um funcionamento institucional baseado em regras que dificilmente levam em conta as singularidades de cada sujeito, pois as medidas adotadas na abordagem das questões que surgem nos/pelos adolescentes costumam envolver, prioritariamente, a repressão dos comportamentos, baseada na moralidade do correto (GURSKY; STRZUKALSKI, 2018).

No desenvolvimento das oficinas, buscou-se superar essas dificuldades a partir da sustentação das ações em uma ética que possibilitasse escutar as demandas e ações dos adolescentes, para que novos discursos fossem criados e apresentados por eles, valorizando a autonomia como princípio alternativo à repressão. Buscou-se, assim, olhar o sujeito como único e singular, com potencialidades, desejos e sonhos que possuem sentido e valor, promovendo visibilidade aos adolescentes, aspecto essencial para o processo socioeducativo. Durante a realização das oficinas de intervenção psicossocial, buscou-se sustentar o desejo do adolescente, pois todas as ações propostas foram construídas pensando não somente em seu bem estar, mas na possibilidade do exercício da autonomia e do protagonismo, fazendo com que o adolescente se apropriasse da sua história dentro de uma instituição que, muitas vezes, poderia reduzi-lo a um autor de ato infracional. Com isso, investiu-se na possibilidade de que os adolescentes fossem autores de atos de ressignificação de sua história e de seus projetos de vida.

Para que os efeitos da intervenção psicossocial fossem viáveis, o diálogo com a instituição se tornou fundamental, pois a proposta das oficinas não poderia se constituir como uma afronta aos métodos utilizados pela instituição. Foi preciso reconhecer e validar o trabalho e o esforço que a instituição realizava, reconhecendo, inclusive, os percalços. Sendo assim, as atividades de Extensão deveriam se colocar como aliadas ao funcionamento institucional, não assumindo um papel de colonizador ou um lugar de saber, mas estando dispostas a construir conjuntamente, através do diálogo, possibilidades de ações. Como mencionam Gurski e Strzukalski (2018), sustentar a ética de escuta no contexto socioeducativo envolve possibilitar que o adolescente crie uma teoria para sua própria vida, o que não se consegue com a imposição de preceitos morais e repressivos.

Por fim, destacam-se os resultados da ação extensionista no sentido da formação técnico-científica e cidadã dos estudantes, pois a participação dos acadêmicos de graduação e pós-graduação no Projeto possibilitou a integração entre teorias, pesquisas e práticas profissionais. Além disso, o contato e a interação com os adolescentes em conflito com a lei, uma população extremamente vulnerável, possibilitou, aos extensionistas, a oportunidade de colaborar com a promoção da cidadania dos adolescentes, ao mesmo tempo em que mobilizou a participação cidadã dos próprios estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou um relato de Ações Extensionistas desenvolvidas, por docentes e discentes de graduação e pós-graduação em Psicologia, através do Projeto “Oficinas de Intervenção Psicossocial com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação”. Descreveu-se, de forma mais específica, oficinas de intervenção psicossocial, que tiveram como foco a atenção à saúde dos adolescentes, propondo uma ação de promoção da vida e prevenção do suicídio.

Os resultados apresentados demonstraram como a Extensão Universitária pode atuar em duas áreas prioritárias na articulação com as Políticas Públicas: a melhoria tanto da saúde quanto da qualidade de vida da população brasileira e a melhoria do atendimento ao adolescente (BRASIL, 2018). Mais especificamente, buscou-se demonstrar como as ações do Projeto foram desenvolvidas, com o propósito de contribuir para a garantia do direito à saúde de adolescentes em conflito com a lei, além de oferecer alternativas metodológicas que podem oportunizar a diversificação e a qualificação do atendimento ao adolescente no contexto socioeducativo.

Enfatiza-se que, para desenvolver ações pertinentes, é necessário, previamente, conhecer não só as necessidades mais pontuais tanto dos adolescentes quanto da instituição, como também a funcionalidade dos serviços de atenção à saúde. Para isso, a comunicação com profissionais de referência do adolescente — como médicos, enfermeiros, técnicos em enfermagem, psicólogos, assistente social e agente socioeducativos — foi essencial. Além disso, buscar conhecer o adolescente, escutando-o de

forma sensível e compreensiva, e estabelecer um vínculo de confiança e respeito foram aspectos fundamentais para a intervenção.

Para concluir, destaca-se a importância de que a academia considere as instituições, como os centros de atendimento socioeducativo, como espaço potencial de contribuições e aprendizados mútuos, sendo fundamental, para um trabalho integral, acolher todos os sujeitos e suas sensibilidades, histórias de vidas, contextos socioculturais e étnico-raciais. É preciso firmar um compromisso ético, e não apenas burocrático, com profissionais e adolescentes, assumindo e se responsabilizando pelas consequências das ações que repercutem tanto nas oficinas realizadas quanto no que acontece para além dos muros institucionais, apostando nas possibilidades de transformação político-social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia Miranda (Org.). **Oficinas em Dinâmica de Grupo na Área da Saúde**: um método de intervenção psicossocial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 389 p.

AZEVEDO, Cinthya Rebecca Santos; AMORIM, Tâmara Ramalho de Sousa; ALBERTO, Maria de Fatima Pereira. Adolescência e Ato Infracional: violência institucional e subjetividade em foco. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 579-594, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000300579&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.082, de 23 de maio de 2014. Redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI) e dá providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 maio. 2014. Disponível em http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/PORTARIA_N_1082_de_23_05_14_PNAISARI.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde Mental. **Prevenção do suicídio**: manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1241.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional e Atendimento Socioeducativo (Sinase) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

COSTA, Nilson do Rosário; SILVA, Paulo Roberto Fagundes da. A atenção em saúde mental aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1467-1478, maio 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n5/1413-8123-csc-22-05-1467.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

FERNANDES, Fernando Manuel Bessa; RIBEIRO, José Mendes; MOREIRA, Marcelo Rasga. A saúde do adolescente privado de liberdade: um olhar sobre políticas, legislações, normatizações e seus efeitos na atuação institucional. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 39, n. spe, p. 120-131, Dec. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v39nspe/0103-1104-sdeb-39-spe-00120.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

FERRARI, Rosângela Aparecida Pimenta; THOMSON, Zuleika; MELCHIOR, Regina. Atenção à saúde dos adolescentes: percepção dos médicos e enfermeiros das equipes da saúde da família. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 2491-2495, nov. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n11/24.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

FONSECA, Paulo Henrique Nogueira da et al. Autolesão sem intenção suicida entre adolescentes. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 246-258, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2020.

GURSKI, Rose; STRZYKALSKI, Stéphanie. A escuta psicanalítica de adolescentes em conflito com a lei: que ética pode sustentar esta intervenção? **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 1, p.72-98, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v50n1/v50n1a05.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MONTE, Franciela Félix de Carvalho et al. Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 125-134, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a14v23n1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

PERMINIO, Henrique Bezerra et al. Política Nacional de Atenção Integral a Saúde de Adolescentes Privados de Liberdade: uma análise de sua implementação. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, p. 2859-2868, set. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v23n9/1413-8123-csc-23-09-2859.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.

RIZZINI, Irene.; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. 88 p.

9. TENDA DE EXPRESSÕES DA PSICOLOGIA: MOVIMENTANDO ARTE E SAÚDE MENTAL EM UMA FEIRA DE PROFISSÕES

*Adriane Roso, Luiza Sbrissa,
Thais Araujo e Anelize Saggin Alves*

Esse relato de experiência abarca questões relativas à formação profissional e à escolha de carreira, em especial a Psicologia. Deriva de um Projeto de Extensão denominado “Potencializando afetividade e crítica através da arte e da dialogicidade: das vidas invisíveis ou das invisibilidades do objeto ‘saúde’”. O Projeto contou com dois momentos. No primeiro momento, ocorrido no ano de 2015, a população em foco foi estudantes de iniciação científica de diferentes cursos de graduação da área das Ciências Sociais e Humanas e da área da Saúde, assim como profissionais da psicologia recém-formados. O objetivo foi potencializar tanto a afetividade quanto a sensibilidade e ampliar a reflexão crítica dos participantes por meio de estudos teóricos e atividades práticas de caráter artístico. No segundo momento, no ano de 2016, visamos à implementação de Ações de Extensão junto à comunidade em geral, sendo uma delas desenvolvida junto à feira de profissões da Universidade Federal de Santa Maria – o Descubra UFSM, objeto deste relato de experiência.¹ As atividades, baseadas em artes, visaram a apresentar uma área da psicologia, a Psicologia Social, às pessoas que visitaram a feira, principalmente estudantes do ensino médio.

A necessidade de construção de um Projeto dessa natureza derivou da dificuldade de os(as) estudantes de iniciação científica e de

1 Agradecemos, especialmente, à Simone Marion, da COPERVES, pelo apoio recebido para que a Tenda fosse acolhida no Descubra UFSM [feira de profissões].

pós-graduação se autorizarem a criar práticas, no campo da Psicologia, que lhes fizessem sentido; isto é, fabricar ações que não se limitassem à mera cópia ou reformulação do já-dito pela Ciência (conhecimento reificado), mas que fossem inovações, invenções. Sob esse aspecto, pensamos que é necessário desamarrear os nós que nos prendem a uma história de educação tradicional bancária e ensinar-aprender com sentido, com um sonho (FREIRE, 1997). O desafio ao professor consiste em criar situações, no próprio grupo de pesquisa, que estimulem os(as) estudantes a se sentirem livres — mas não sem orientação — na busca pelas necessidades formais acadêmicas e, ao mesmo tempo, inventarem práticas alternativas que possibilitem o florescimento e a expansão das diversidades e pluralidades de saberes.

Sustentamos nossa prática extensionista nos pressupostos da educação Freireana. Paulo Freire nos diz que “aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho. A pedagogia serve para guiar esse sonho” (FREIRE, 1997, p.67). Não “basta de Paulo Freire”, como anunciado em um banner nas manifestações, em abril de 2015, contra o governo brasileiro; ao contrário, os pressupostos pedagógicos de Freire nunca se fizeram tão atuais nesse momento, em que discursos de ódio à democracia são circulados publicamente sem nenhum constrangimento. Com Freire, podemos aprender que há urgência em respeitar e valorizar a pluralidade de saberes se quisermos inventar um mundo melhor. A educação problematizadora é um caminho para outros mundos possíveis.

Com base na Política Nacional de Educação Popular em Saúde, no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS, Art. 3º (BRASIL, 2013), orientamo-nos pelos princípios do diálogo, da amorosidade, da problematização, da construção compartilhada do conhecimento, da emancipação e do compromisso com a construção do Projeto democrático e popular. O diálogo consiste no encontro de conhecimentos construídos histórica e culturalmente por sujeitos, ou seja, o encontro desses sujeitos na intersubjetividade, que acontece quando cada um, de forma respeitosa, coloca o que sabe à disposição, para ampliar o conhecimento crítico de ambos acerca da realidade, contribuindo com os processos de transformação e de humanização. A amorosidade significa a ampliação do diálogo nas relações de cuidado e na ação educativa pela incorporação das trocas emocionais e da sensibilidade, propiciando ir além do diálogo baseado apenas em conhecimentos e argumentações logicamente organizadas.

A problematização implica a existência de relações dialógicas e propõe a construção de práticas em saúde mental alicerçadas na leitura e na análise crítica da realidade. A construção compartilhada do conhecimento, por sua vez, consiste em processos comunicacionais e pedagógicos entre pessoas e grupos de saberes, culturas e inserções sociais diferentes, na perspectiva de compreender e transformar, de modo coletivo, as ações de saúde desde suas dimensões teóricas, políticas e práticas. A emancipação é um processo coletivo e compartilhado, no qual pessoas e grupos conquistam a superação e a libertação de todas as formas de opressão, exploração, discriminação e violência ainda vigentes na sociedade, que produzem a desumanização e a determinação social do adoecimento. Por fim, mas não menos importante, o compromisso com a construção do Projeto democrático e popular é a reafirmação do compromisso com a construção de uma sociedade justa, solidária, democrática, igualitária, soberana e culturalmente diversa, que será construída somente por meio da contribuição das lutas sociais e da garantia do direito universal à saúde no Brasil, tendo, como protagonistas, os sujeitos populares, seus grupos e movimentos, que historicamente foram silenciados e marginalizados (BRASIL, 2013).

Além disso, o Projeto de Extensão partiu da hipótese de trabalho, sustentada na filósofa francesa Anne Cauquelin (2005), que a arte possibilita e valida a entrada nos mundos possíveis. Em um mundo cuja filosofia fundamental nos coloca em um roteiro único, a arte é interpretada como testemunha e obreira da existência tanto de outros modos de viver quanto da heterocosmicidade, noção esta que implica a crítica da cosmologia Aristotélica e pressupõe que, ao invés de pensarmos o mundo como um lugar único e real, entende-se o universo como territórios de possibilidades infinitas, engendradas pelas ficções (DOLEŽEL, 1998).

Consideramos que, no cotidiano das pessoas, as condições de vida nas sociedades de consumo nos levam, cada vez mais, a passar pelos acontecimentos sem, de fato, viver a experiência com crítica, serenidade e intensidade. As cenas de violência, de corrupção, de catástrofes, de miséria e de fome que passam nas telas da televisão ou do computador podem nos chocar e nos desagradar, mas é só sair da frente da tela que já colocamos qualquer sentimento de revolta ou descontentamento, em stand-by. A era das conexões possibilita ver e ouvir os acontecimentos do mundo instantaneamente, mas quase não paramos para olhar, escutar, tocar e sentir certas vidas, que mais parecem invisíveis e distantes do roteiro, de certo

modo, traçado para nós (nascer-viver-morrer, estudar-trabalhar-aposentar, namorar-casar-ter filho e assim por diante), ainda que cada roteiro tenha suas nuances, suas curvas, suas pequenas quebras. Também parcamente prestamos atenção em nossa experiência vivida — *Erlebnis*, para utilizar uma expressão de Walter Benjamin (2012). Não é só o outro que não olhamos, escutamos, tocamos ou sentimos. É como se não olhássemos com calma para nossas próprias experiências — são nossas “invisibilidades vividas”. O outro ainda é tomado como deslocado de mim, de minha experiência vivida, reforçando um positivismo cartesiano que se mascara em todos nós. Falta reconhecer a importância de nos afetarmos pelo outro e de nos autorizarmos a expressar a afetividade.

Um(a) psicólogo(a) social, do modo que entendemos, precisa aguçar suas sensibilidades para sentir suas experiências vividas, pois é esse movimento que potencializará sua afetividade e permitirá afetar-se pelo outro. A arte pode ser um recurso para ativar e enriquecer afetos — no sentido de afetar o outro e/ou afetar-se pelo outro. Esta afetação se dá não apenas por meio do “fazer arte”, mas também via arte reflexiva, que envolva pensar, falar, discutir e fazer política. A arte, acreditamos, possibilita, às pessoas, ultrapassarem a apreensão espontânea da realidade como uma única realidade, propulsionando a crítica do mundo, a abertura para outros possíveis mundos e a reinvenção da relação eu-objeto-mundo. É justamente aí que se constrói uma possibilidade de conexão entre arte e uma Psicologia Social, que faz a crítica dessa mesma relação (eu-objeto-mundo) por meio da dialogicidade.

A dialogicidade é multilógica, pois envolve diálogos que comportam diferentes pontos de vista ou enquadres de referência. Considera a tensão na comunicação entre sistemas de saber e as estruturas sociais. Ela não visa ao consenso; ao contrário, trabalha com a problematização ou, mais precisamente, movimenta-se pela “perguntação”, ao invés de colocar respostas fechadas. Por sua vez, Leal (1994), seguindo as ideias de Nise da Silveira (1905-1999), afirma que a arte é vista como uma estratégia frente aos limites da Ciência; é uma possibilidade de crítica através da experimentação da vida. Nessa via, “é preciso que o afeto não seja esvaziado” (LEAL, 1994, s.p.). Então, a arte poderá nos ajudar a fazer (auto)crítica de nossas experiências pessoais, de pesquisadores, de psicólogos(as), cientistas. A partir do fazer arte e pensar reflexivamente, poderemos nos abrir ao outro mais facilmente, questionar nossas visões

de mundo e inventar modos de ser. A produção de uma outra política via arte e dialogicidade se faz necessária, também, no campo da Psicologia Social. Não mais nos questionar o que é Psicologia Social e seus infinitos objetos de estudo/ação, mas refletir sobre por que e como se constrói psicologia na atualidade. Para que e para quem Psicologia? Que “novos” operadores teóricos contribuem para pensar as relações entre o sujeito e o mundo\ a sociedade? Quais suas relações com a era das conexões via web e wi-fi, quando as subjetividades são mediadas por tecnologias digitais? Que aberturas a psicologia faz para a escuta do outro e de suas diversas relações (com o amor, com a loucura, com as drogas, com os excluídos)? Como a psicologia pode fazer rupturas, no indivíduo, para criar brechas para escapar ou florescer um possível sujeito dali?

Estas questões foram balizadoras da nossa prática interativa com a comunidade estudantil, principalmente do ensino médio, que visitou a feira de profissões. A intenção final com a proposta foi viabilizar a indissociabilidade entre Ensino (por meio de atividades dirigidas de estudos que visavam à formação dos estudantes da pós-graduação para atuar junto à comunidade), Pesquisa (ampliando a compreensão sobre os objetos de pesquisa de cada estudante de pós-graduação integrante do Projeto, com foco tanto em saúde quanto em direitos humanos e justiça) e Extensão (quando interagimos dialogicamente com a comunidade participante do Descubra). Ainda, com a proposta da Tenda de Expressão em Psicologia, ao atender ao preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996) e atender à Política de Extensão da UFSM (2019), reafirmamos nosso compromisso ético do(a) profissional psicólogo(a) à medida que contribuímos “para promover a universalização do acesso da população às informações, ao conhecimento da Ciência Psicológica, aos serviços e aos padrões éticos da profissão” (CFP, 2005).

MÉTODO DE EXECUÇÃO

Durante dois semestres do ano de 2015, cada estudante de mestrado mediou uma atividade de estudos, sob a orientação da coordenadora do Projeto. Cada atividade foi composta por três a cinco acadêmicos de Psicologia e áreas afins ou profissionais recém-formados. Reuniram-se,

semanalmente, por, aproximadamente, 60 minutos, para estudar temas previamente indicados pela coordenadora do Projeto e assistir/discutir filmes, documentários e outras fontes de mídia visual. Os temas foram: globalização, neoliberalismo e individualismo; Psicologia Social Crítica, poder e subjetividade; relações de gênero, saúde mental e Políticas Públicas de Saúde; educação popular em saúde no âmbito do SUS; e arte, Psicologia Social e saúde.

Após o estudo destes temas, cada estudante de mestrado ampliou a lista de leituras, escolhendo um autor/uma teoria de base para a reflexão sobre seu objeto de estudo da dissertação e, também, um tópico especial referente ao tema de cada dissertação: (a) migração, gênero e mulheres militares; (b) relações amorosas e smartphones; (c) história de vida de pessoas que fazem uso de crack; (d) bolsa família e charges; (e) saúde mental, rede de apoio e consumo de crack.

No terceiro semestre do Projeto, cada grupo estudou e desenvolveu alguma proposta envolvendo arte, que, no momento final do Projeto, seria compartilhada com a comunidade, no evento da feira de profissões da Universidade. As artes escolhidas foram: teatro, cinema (documentário), arte em papel e tecido, fanzine (material produzido de modo artesanal, em formato de livreto ou brochura) e espaço de “escutação de histórias”.

No final do semestre, foi realizado um seminário integrador, quando cada grupo de atividade de estudo pôde compartilhar o que tinha trabalhado com todos os integrantes do grupo de pesquisa. Na ocasião, foram compartilhadas as diferentes propostas de arte que cada grupo desenvolveu, propostas estas que seriam desenvolvidas, no ano seguinte, junto ao Descubra UFSM.

Salientamos que o Projeto de Extensão aqui descrito foi registrado no Gabinete de Projetos (GAP\UFSM, n.º 040406) e está vinculado ao Projeto de Pesquisa “Saberes, afeto e cultura material: experiências e vozes do consumo na era das conexões” (GAP\UFSM n.º 039397), que contou com o apoio de bolsas para estudantes (PIBIC-CNPq e da CAPES). Entretanto o Projeto de Extensão não contou com recurso financeiro para a produção das atividades, inclusive para a implementação da Tenda.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A TENDA DE EXPRESSÕES - MOVIMENTANDO ARTE E COMPARTILHANDO PSICOLOGIAS

Finalmente, chegou o ápice tão esperado do Projeto — compartilhar modos de fazer em Psicologia Social, de maneira divertida, lúdica e instigadora de desejos pela profissão de psicólogo(a), na feira de profissões, denominada Descubra UFSM. A feira de profissões consiste em um evento que tem sido realizado por iniciativa de diversas instituições de ensino superior no país, com o intuito de integrar a universidade com a comunidade, principalmente a comunidade escolar. Para tanto, universitários, professores e colaboradores dos diversos cursos oferecidos ficam incumbidos de apresentar atividades acadêmicas, culturais e artísticas para que os participantes possam conhecer a universidade de forma integrada, criativa e consciente. Por meio desse evento, os participantes podem tirar dúvidas tanto sobre as atividades e a estrutura da universidade quanto sobre os cursos de graduação, Extensão, Pesquisa e outros. Além disso, a feira de profissões tem o papel de proporcionar uma experiência única, uma vez que possibilita trocas importantes entre a comunidade, fazendo com que os saberes circulem e se articulem, criando novos conhecimentos e novas perspectivas de educação, de Ensino e de vida.

Estima-se que mais de 300 pessoas participaram, de algum modo, da Tenda de Expressões da Psicologia, sendo grande parte delas estudantes que estavam finalizando ou já tinham concluído o ensino médio. A tenda contou com a participação de diversas pessoas, sendo eu a maioria circulou ou participou de todas as atividades propostas. A contabilização foi feita com base nas inscrições nos cartazes e no *flip-board*, mas, certamente, muitas outras pessoas circularam, olharam e não participaram, já que a feira de profissões costuma atingir um público muito amplo, contando, em média, com 20 mil visitantes, de diversas regiões do estado e do oeste do estado vizinho.

A organização do evento designou um dos espaços (tendas de lonas) da Feira para que pudéssemos desenvolver nossas atividades. Nosso espaço localizava-se em um local estratégico, pois estava bem em frente à praça de alimentação, tornando-se um percurso quase evidente aos passantes. A montagem da Tenda em si já foi uma atividade bastante expressiva. Ao chegar ao espaço onde seria realizada a atividade, os estudantes de

mestrado, os estudantes de iniciação científica e a coordenadora precisaram fazer o exercício mental de imaginar como iriam dispor os materiais (artes realizadas pelo grupo, faixas, panfletos, banners, elementos de “cenário”), que seriam utilizados no evento. Cada um com seu jeito de pensar, cada qual com suas ideias a respeito de como fazer para atrair melhor os(as) estudantes, contribuiu de alguma forma com a invenção de um espaço que, de antemão, nem imaginávamos. Assim, no dia seguinte à reunião de saberes, emoções, representações e imaginações, surgiu a nossa “Tenda de Expressões”.

Elaboramos um circuito de atividades interativas criativas/afetivas, pelo qual os visitantes deveriam seguir. O circuito foi montado considerando as atividades de estudo e suas artes específicas. Entendendo que arte é sempre da ordem do improvisado, algumas adaptações foram necessárias para que se cativasse o público-alvo e a finalidade da mostra das profissões. Os visitantes eram convidados a participar da Tenda, já sendo avisados que não existia uma Psicologia, mas diversas, e que iríamos mostrar um modo de conceber/praticar que se sustentava no pressuposto da crítica dos fenômenos sociais (e.g., ENS, 2013; GUARESCHI, 2004; ROSO, 2007; STREY et al., 2012; ZANELLA; MAHEIRIE, 2010).

O circuito interativo começava com uma atividade localizada na frente da Tenda e seguia do lado direito, movendo-se pelas laterais, até a saída, do lado esquerdo da Tenda. As diferentes atividades eram guiadas pelos estudantes de mestrado, pelos estudantes de iniciação científica e pela coordenadora do Projeto, que, muitas vezes, dividiam-se para acolher quem chegava. Todas as propostas de atividades tinham um caráter lúdico, seguido de questionamentos instigadores de reflexão crítica. Nosso recurso pedagógico não era baseado na informação, e, sim, na experiência. Baseando-nos no que nos diz Jorge Larrosa Bondía (2002), o conhecimento não se limita a adquirir e processar uma informação, mas experimentar, com todos os nossos sentidos, o que nos acontece, o que nos toca, o que faz sentido. Especialmente em um momento no qual temos muita informação e retemos muito pouco, o que conseguimos acumulando informação é que nada nos aconteça. Os(as) estudantes, então, seriam convidados a se converterem, assim como o circuito montado, em um “território de passagem”, superfícies sensíveis provocadas ao serem afetadas pelos recursos artísticos disponibilizados em cada uma das quatro atividades, que apresentaremos a seguir.

PRIMEIRA ATIVIDADE - BRINCANDO COM O DADO PSICOSSOCIAL

No lado de fora da Tenda, os visitantes se deparavam com um grande dado colorido, arte feita em tecido e papel, com palavras escritas em cada uma das suas seis faces: feminismo, autonomia, mulheres, solteiras, comunicação e gênero. Estas palavras foram escolhidas porque representam assuntos que foram abordados no grupo de pesquisa, especialmente em uma das atividades de estudos. Além disso, consideramos que a reflexão sobre essas palavras é fundamental para o trabalho em Psicologia Social Crítica, vertente que sustenta as práticas psicossociais do grupo. Quando um estudante demonstrava interesse no objeto, sugeríamos que ele jogasse o dado para cima e escrevesse, em um *flip-board*, o que vinha na cabeça dele quando ouvia tal palavra mostrada no dado.

Grande parte dos(as) estudantes que participou da atividade ainda não tinha tido o contato com algumas palavras do dado. Uma das estudantes que participou nessa atividade, envergonhada, perguntou: “O que é autonomia?”. Então, perguntamos: “o que você acha que é autonomia?”. E ela respondeu: “Aquilo que vem de dentro?”. Ao invés de dar respostas prontas às questões vindas dos(as) estudantes, nas atividades da Tenda, buscamos trabalhar com a “própria experiência existencial” (FREIRE 2001, p.36) e com o potencial crítico de cada um.

Houve bastante diversidade na expressão das pessoas no papel preso ao cavalete, que complementava a brincadeira do dado. De todas, a palavra mais polêmica do dado foi “solteiras”. Ao se depararem com esta palavra, as estudantes expressavam-se mais “em primeira pessoa”, como se falassem sobre a sua experiência de serem solteiras, desenhando-se no papel ou junto com as amigas, muitas vezes, também reivindicando liberdade, respeito e colocando-se como “categoria social”.

No que se refere aos estudantes homens se expressando sobre essa mesma palavra, houve muitas expressões que sugeriram certa banalização das relações e também objetificação das mulheres, tais como “para que pegar uma se posso pegar sete” ou “solteiras = ‘topper’”, o que, na linguagem adolescente, aprendemos que significa “sensacional”. Para além da ludicidade, a atividade contribuiu para inserir conceitos, desmanchar algumas pré-concepções e animar os visitantes a refletirem sobre pontos polêmicos, controversos e essenciais para a compreensão das dinâmicas psicossociais.

SEGUNDA ATIVIDADE - PROCURE UM@ PSICÓLOG@

Ao entrar na Tenda, os visitantes logo avistavam um cartaz, que continha a pergunta: “o que posso fazer?” e, abaixo desta pergunta, envelopes, cada um contendo as seguintes frases, que poderiam circular no meio estudantil: “quando não sei que profissão seguir”, “quando estou insatisfeita com a minha aparência”, “se não tenho vontade de fazer nada”, “se nunca me sinto entendido(a) pelos meus pais”, entre outras. Solicitávamos que eles(as) lessem as frases, escolhessem um envelope que lhes tinha chamado mais atenção e retirassem um papel de dentro. Não demorava muito para eles(as) se darem conta que todos diziam “procure um@ Psicólog@”. A maioria dava risada e se sentia em uma “pegadinha”. Explicávamos que esses podiam ser pensamentos comuns a todos nós e que pensar em buscar um@ psicólog@ pode ser uma das alternativas para lidar com algumas dificuldades. A proposta da atividade foi, também, de desmistificar a noção de que quem vai a um(a) uma só pode ser louco, ter sérios problemas ou uma doença. São pensamentos corriqueiros, mas que causam consequências se não dermos ouvidos a eles.

A psicologia não está só no consultório ou na escola, está, também, nas ruas, na Tenda. A conversa sempre era complementada de forma diferente com cada pessoa que chegava ali. Havia aqueles(as) que contavam alguma situação de sofrimento, tal como viver um luto, uma violência, etc. Alguns contavam que iam ao Psicólog@ e que foi assim que conheceram a profissão, que queriam fazê-la porque tinham se encantado, outros diziam que conheceram por meio de séries, filmes ou na sua própria escola. Outros, ainda, tinham algum parente que trabalhava na rede pública em saúde. Esse, portanto, foi um momento para conversar, também, sobre os lugares de inserção do psicólog@.

TERCEIRA ATIVIDADE - TENDA DO AMOR: “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”

A atividade anterior já deu certo tom no que estava por vir, ao usarmos arroba (@), símbolo que remete à internet, para nos referirmos aos psicólogos e psicólogas. Inserindo o saber-fazer da psicologia no contexto atual, torna-se indispensável pensar nas relações que estabelecemos com as tecnologias digitais e os efeitos disso nos modos de ser, sentir, pensar, interagir, reagir, etc. Tendo em vista esse contexto, abordamos, especificamente, as relações amorosas, objeto de estudo de uma das dissertações

de mestrado. Explorar a temática do amor em um espaço que intenciona ser livre, seguro e diverso é, também, uma oportunidade para tratar de questões de gênero e de sexualidade, desnaturalizando estandartes que produzem, constantemente, sofrimentos nos(as) jovens. Uma dessas construções sociais é o amor romântico, que, entre tantos efeitos de normatividade, produz uma noção de ideal e de universalidade de sentimentos e comportamentos (ESTEBAN, 2011), podendo provocar comportamentos e atitudes sexistas, machistas e misóginas.

Apresentamos atividades que seguiam essa linha de ampliar os amores e, assim, o passeio foi ganhando uma lógica própria. Primeiro, apresentamos um fanzine para leitura e, posteriormente, iniciamos uma conversa sobre o filme “*Her*” (Ela: uma história de amor, Brasil), que foi dirigido e roteirizado por Spike Jonze, em 2013, e lançado pela Sony Pictures. O fanzine foi resultado de discussões do grupo de estudo. Já o enredo do filme envolve um homem que se apaixona por um sistema operacional de inteligência artificial, tencionando os limites e as fronteiras entre o humano e o não-humano.

Após a leitura do fanzine e a discussão sobre o que os(as) participantes pensaram sobre a história, eles(as) eram convidados(as) a seguir preenchendo cartazes, onde escrevemos algumas palavras disparadoras que remetiam a relacionamentos amorosos e aplicativos de relacionamentos, como: “em um relacionamento sério comigo mesmo(a)”; “Tinder”; “amor livre”; “solteiro(a)”; “crush”; “em um relacionamento sério”, “heterossexual”, “Grindr”, etc. Alguns optaram por uma palavra que definisse sua própria concepção de amor, outros escreveram poemas, outros associaram a experiências de sofrimento, como uma decepção amorosa, por exemplo.

Seguindo a caminhada, as pessoas tinham a oportunidade de experimentar uma conversa com uma psicóloga, em um canto mais privado da Tenda. O espaço de “contação de histórias de amor” tinha uma proposta divertida: “trocamos uma história de amor por um doce feito com amor”, em um ambiente um pouco mais intimista, que tentamos estruturar com tapete, almofadas, biombo e pirulitos. A provocação da atividade estava na solicitação de que se contasse uma história de amor, sem que houvesse nenhuma indicação do tipo de história que se esperava — poderia se tratar de um vínculo amoroso com um familiar, com um(a) amigo(a) ou um vínculo afetivo-sexual heterossexual ou homossexual, por exemplo. A intenção dessas propostas construídas com a interação dos(as)

participantes foi, como nos propõe Esteban (2011, p. 167), “pensar e construir a nós mesmos(as) de maneiras alternativas, dinâmicas, híbridas, abertas, relacionais e menos dicotômicas”.

Foto 1: espaço para escuta de histórias de amor.



Fonte: autoria do Grupo de Pesquisa Saúde, Minorias Sociais e Comunicação.

QUARTA ATIVIDADE – TORNAR-SE PSICÓLOG@

Aproveitamos esse momento para compartilhar com eles(as) um pouco sobre a carreira científica como um dos caminhos para os(as) psicólogos(as), mostrando a relação entre Ensino-Pesquisa-Extensão, que é prevista pela Política de Extensão da UFSM. As Ações de Extensão são as atividades planejadas e interligadas com o Ensino e a Pesquisa que devem adequar-se e/ou criar demandas nas comunidades-alvo, com base em mecanismos que relacionem os saberes acadêmicos aos populares (UFSM, 2008).

Organizamos, também, uma “sessão-cineminha”, onde foram passados vídeos produzidos, pelo Grupo de Pesquisa Saúde, Minorias Sociais e Comunicação, a partir dos projetos dos(as) estudantes de mestrado e os estudantes que participaram da iniciação científica, sobre o Bolsa Família, sobre grupos de empoderamento com mulheres, sobre as potencialidades de intercâmbio estudantil, entre outros. Colocamos, ao lado da tela de projeção, um pôster sobre o próprio Grupo de Pesquisa, com descrição

de objetivos, aporte teórico, projetos guarda-chuva e organograma. Também foram projetados os resultados de uma pesquisa que reuniu falas de psicólogos(as) e estudantes de Psicologia sobre a profissão. A pergunta disparadora foi “para mim, tornar-se psicólogo@ é?”. Dentre as respostas encontradas: “é tornar-se responsável pelo que acolhemos e escutamos”. “É proporcionar espaços de reflexão e questionamento, a fim de tornar nossa sociedade mais justa e igualitária” (psicóloga). “É um processo contínuo, que pode e tem seu início na graduação, mas vai muito mais além”. “Tornar-se psicólogo não diz, somente, da escolha da faculdade. Diz da forma como enxergo o mundo, das lutas que escolho diariamente, da empatia e das reinvenções que faço” (psicóloga). “É fazer da escuta sua práxis” (estudante de psicologia). “É entender que, quanto mais estudamos sobre o ser humano, mais descobrimos que sabemos pouco sobre ele” (psicólogo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do diálogo, conseguimos compartilhar, com os(as) estudantes, um pouco daquilo que aprendemos no decorrer dos anos de estudos em Psicologia, ou seja, nossas próprias experiências enquanto estudantes e profissionais. Fomos interpelados por frases do tipo “o que tu pensa sobre isso que eu te disse?”; “gosto muito de Psicologia, mas nunca poderia fazer, porque vou deixar as pessoas ainda mais loucas”; “vou misturar o que eu sinto, vou me afetar muito com o que as pessoas me trouxeram”; “sou muito complicado(a) para ser psicólogo(a)”; ou, ainda, “falo demais pra ser psicólogo(a)”.

Estas frases engendraram questões em nós mesmos(as): mas, afinal, que psicólogo(a) é esse(a) que está falando? E que psicólogo(a) queremos poder ser? Respondemos dúvidas sobre a profissão, sobre o agir e a ética, ao mesmo tempo que, ao implementarmos o circuito de atividades, conseguimos, talvez, mostrar, desmistificar o lugar do(a) “psicólogo(a)” como aquele(a) que está muito associado ao ouvir e à observação, mas que pouco tem a dizer. Também quisemos escutar o conhecimento prévio que tinham sobre a profissão, para oferecer uma maior variedade de saídas profissionais, abordagens e linhas teóricas, aproximando-os da iniciação científica e da pesquisa.

Quisemos enfatizar o compromisso social da profissão, como aquela que não está só interessada nas psicopatologias, na busca pela eliminação/contenção de enfermidades mentais, mas como aquela que está constantemente a serviço da transformação. Da transformação interna, questionando ou negando normatividades e acompanhando as pessoas a irem em direção daquilo que é importante para cada um, coerente com a história de vida de cada um(a); e da transformação externa, que produz efeitos em todo o tecido social, envolvendo-se em assuntos e ocupando espaços que interessam a todos(as), como coletividade, como cidadãos(ãs), como sociedade.

Por meio desta experiência, aprendemos como “compartilhar” a profissão de psicólogo(a), de um modo possível, dentre tantos outros que poderão ser inventados. Com criatividade, saímos do formalismo das feiras, conquistamos afetos, geramos mais dúvidas e clareamos alguns elementos concernentes ao fazer psi dos envolvidos no processo de escolha de carreira, que o circuito da Tenda potencializou.

A Tenda, com toda a certeza, serviu, também, para quem já tinha diploma. Ao atendermos aos(às) estudantes, falando sobre o que fazemos dentro e fora da universidade, foi possível ressignificar, para nós mesmos, a psicologia e o desejo de sermos psicólogos(as), a entender melhor o porquê de estarmos trabalhando como tal há tantos anos e a pensar, como dizia um dos slogans do evento, sobre nosso “lugar no mundo”. “Descubra o seu lugar no universo” foi o slogan criado pelo Programa de Educação Tutorial da Física, que organizou, para os(as) estudantes, uma visita guiada ao “sistema solar”, com os “planetas” espalhados pelo campus universitário, de acordo com as proporções em tamanho e distância que os astros ocupam no espaço.

Conseguimos nos colocar como pessoas, pessoas que sorriem, ficam aflitas com histórias difíceis, ficam alegres com histórias engraçadas, que são capazes de dividir, de formar algum vínculo com pessoas (des)conhecidas, de compartilhar afetos. Pessoas (des)conhecidas, porque acreditamos que conhecemos um pouco das pessoas se também conhecemos um pouco de nós mesmos, mesmo que ainda não saibamos detalhes singulares das suas histórias.

No que se refere aos estudantes de iniciação científica e de mestrado, apresentar um modo de fazer e pensar a psicologia e escutar angústias suscitadas pelas dúvidas referentes à profissão foi um momento para

reviver suas próprias questões e dúvidas frente às suas escolhas profissionais. Além disso, eles(as) tiveram a oportunidade de vivenciar o circuito também, antes de guiarem os visitantes pelo mesmo, podendo expressar seus próprios afetos antes de descobrir sobre os afetos dos outros.

Ouvimos vários agradecimentos e elogios relacionados à Tenda, instigamos alguns a considerar ainda mais a psicologia e deixamos outros com mais dúvidas. Inclusive, nos anos seguintes, alguns dos visitantes da Tenda vieram a ingressar no curso de Psicologia. Recebemos vários abraços espontâneos e ouvimos, também, que deveríamos continuar fazendo isso, porque era muito importante para as pessoas. Escutamos dores e sofrimentos nas mais variadas maneiras de serem expressas, ouvimos mais de um “achei que eu não ia conseguir contar isso pra alguém assim, sem conhecer, mas contei”. Também tivemos que lidar com alguns constrangimentos e algumas barreiras, inclusive alguns tão característicos da adolescência, como “não quero participar”. Sentimos, por vezes, que estavam nos identificando com os(as) psicólogos(as) que frequentaram ou que ainda frequentavam, tratando-nos com um “brilho nos olhos” e dizendo que eram muito gratos pelo que fazíamos pelas pessoas. Tentamos, na medida do possível, dizer que só fazíamos o que fazíamos se a pessoa “do outro lado” também estivesse disposta a fazer, e que, se fez bem para eles(as), foi porque eles(as) também fizeram muito. Dissemos, mesmo com medo de cair em uma frase típica de autoajuda, porque queríamos desconstruir uma imagem de psicólogo(a) que faz o bem para as pessoas, que ajuda o próximo, que sabe o que é melhor, que vai saber o que dizer ou o que tem que ser feito.

Finalizamos a nossa participação na feira de profissões com a sensação de termos contribuído como propulsores de reflexões que, com absoluta certeza, exacerbaram o limite do campo da psicologia ou, até mesmo, das escolhas profissionais dos(as) estudantes. Marková (2006), ao escrever sobre a dialogicidade, lembra-nos que existir é pensar, e pensar é comunicar. Apoiados nesta perspectiva, buscamos, com este Projeto de Extensão, oferecer, aos jovens, a possibilidade de pensar sobre suas formas de ser e estar no mundo através do diálogo, permeado por elementos artísticos, políticos e afetivos.

Entretanto, considerando algumas facetas sombrias do cenário político-ideológico em que hoje vivemos, a realização de práticas como a Tenda de Expressões parece constituir-se mais como foco de resistência

do que prática educativa. Como será possível propor atividades em que os(as) jovens possam expressar-se livremente quando estamos imersos em uma cultura de cunho conservador, que impõe censura a assuntos tão fundamentais, como gênero e sexualidade, já nas primeiras fases da vida escolar? Como resistir diante do avanço neoliberal que culmina em campanhas negativas contra as instituições públicas, tais como as universidades e outras organizações que constituem espaços de produção de conhecimento? Não é de hoje que tornar-se educador(a) e/ou psicólogo(a) no Brasil é bem mais do que uma escolha profissional: é um ato político. Assim sendo, enquanto profissionais destas áreas, a proposição de práticas nos moldes da Tenda de Expressões é tão necessária quanto representativa de que o diálogo, a arte e a afetividade continuarão a existir e a resistir, ainda que insistam em calar as nossas vozes. E, por falar em vozes, ao pensarmos na construção de novas Tendias, acreditamos na escuta dos(as) próprios(as) jovens como a matéria-prima mais importante para estas iniciativas. “Sobre o que gostariam de saber?”; “quais são os seus principais anseios?”; “sobre o que gostariam de conversar?”; “como entendem a relação entre política e educação?”. Essas seriam algumas perguntas norteadoras para o início de novos trabalhos, nunca perdendo de vista o viés democrático sobre o qual uma Tenda de Expressões, tal como propusemos, deve ser constituída.

O Projeto de Extensão que originou este trabalho foi direcionado, especificamente, à comunidade estudantil em um contexto específico: uma feira de profissões. Mas, uma vez que propomos, tal como Paulo Freire, práticas educacionais “não amarradas”, podemos pensar na construção de novas Tendias de Expressões focalizando, também, outros grupos, tais como crianças, jovens de diferentes idades, homens, mulheres e idosos. Além disso, outras Tendias não precisariam ter, necessariamente, o formato físico que propomos. Pode-se, também, construir outros formatos, outros contextos, outros espaços, a “Tenda” pode até ser imaginária, constituída por espaço temporal ao invés de físico. O que importa, na verdade, é que estes lugares existam, resistam e produzam tanto conhecimento quanto vida através da arte, do afeto, dos diálogos e dos encontros.

Esperamos que este relato de experiência contribua para aberturas inventivas no campo tanto da educação quanto da Psicologia Social, já que ambos necessitam um do outro. Podemos dizer que a Tenda foi, sim, um espaço potencial, atuando na dimensão das sensações, pois, quando se

faz um espaço com pessoas disponíveis a escutar, a brincar, a desmontar e a reinventar, há *afecções*, conceito baseado em Winnicott (1975). Nesta perspectiva, a Tenda de Expressões parece ter sido um espaço “entre” os(as) jovens e os(as) universitários. Muito do que se produziu não estava previsto, foi construído pela via da interação com os jovens, do potencial criativo e lúdico que recebeu o contorno da Tenda.

O encontro entres os corpos, tão próximos uns aos outros, não exatamente em um nível físico, mas empático, foi capaz de produzir encontros alegres, que aumentaram nossa potência de existir e de agir, utilizando as palavras de Espinosa (1973). Mas, mais do que utilizar o potencial criativo tanto da equipe de trabalho como daqueles(as) que interagiram na Tenda, pensamos que a criação deste espaço foi o exercício de uma outra linguagem, um outro modo de construir Psicologia, que utiliza a arte e as afecções como instrumento.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: Acesso em 05 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BRASIL. **Portaria nº 2.761**, de 19 de novembro de 2013. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro, Brasília, 2013. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

CAUQUELIN, A. **No ângulo dos mundos possíveis**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

DOLEŽEL, L. **Heterocosmica**: Fiction and Possible Worlds (Parallax: Re-visions of Culture and Society). Baltimore, Maryland: John Hopkins University, 1998.

ESPINOSA, B. Ética III: da origem e da natureza das afecções. *In*: ESPINOSA, B. **Os pensadores**. São Paulo: abril, 1973, p 181-229. (Original publicado em 1679).

ESTEBAN, M. L. Redefinir el amor. Ir más allá del amor. *In*: ESTEBAN, M. L. **Crítica del pensamiento amoroso**. Barcelona, España: Edicions Bellaterra, 2011. p.137-177.

FREIRE, P. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, SP: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz Terra, 1997.

GUARESCHI, P. A. **Psicologia social crítica**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ROSO, A. Psicologia social da saúde: tornamo-nos eternamente responsáveis por aqueles que cativamos. **Aletheia**, Canoas, n. 26, p. 80 - 94, jul./dez. 2007. Disponível em: http://pep-sic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942007000200008&lng=pt&nrm=iso Acesso em 12. nov.2016.

SANTOS dos, L. G. P. Entrevista com Nise da Silveira. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília. v. 14, n.1, p. 22-27, 1994.

STREY, M. et al. **Gênero e ciclos vitais**. Desafios, problematizações e perspectivas. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

UFSM. **Política de Extensão**. Anexo da Resolução 006\2019. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2019. Disponível em <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccr/wp-content/uploads/sites/370/2019/06/111111.pdf>

UFSM. **Resolução 25/08**. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p. 1-9, 10. 11. 2008. Disponível em <http://jararaca.ufsm.br/websites/prex/download/Politica/Resolucao25.pdf>

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio De Janeiro: Imago, 1975.

ZANELLA, A. V.; MAHEIRIE (orgs.). **Diálogos em Psicologia Social e Arte**. Curitiba: CRV, 2010.

10. TRAÇANDO CAMINHOS: ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E AUXÍLIO NA CONSTRUÇÃO DE PERSPECTIVAS FUTURAS COM ADOLESCENTES

*Thamires Pereira Barbosa, Vanessa Cirolini Lucchese,
Clarissa Tochetto de Oliveira, e Silvio José Lemos Vasconcellos*

Há alguns anos, em uma notícia divulgada pelo Portal de notícias da Globo (G1) (2016), um adolescente de 17 anos convenceu seus amigos de que poderia realizar uma singela brincadeira, capaz de gerar oportunas reflexões sobre os limites e os caminhos da arte na atualidade. Em pleno museu de Arte Moderna de São Francisco, esse jovem valeu-se de um espaço de exposição no qual nenhuma obra estava disposta e decidiu colocar, ali, um simples utensílio que carregava consigo.

Sobre o chão e próximo à parede lateral de uma das salas do museu, dispôs seus óculos. Afastou-se e, pouco tempo depois, viu, então, inúmeros visitantes fotografarem essa, pode-se dizer, “obra de arte” verdadeiramente minimalista. Talvez um minimalismo capaz de superar, nesse aspecto, os desconcertantes cubos do renomado artista Sol Lewitt. Um minimalismo tão exagerado quanto inusitado, mesmo para os padrões da arte moderna.

Impossível dizer se esse jovem se revelou, a partir desse mero ato, um líder em potencial, um artista de vanguarda ou tão somente um humorista promissor. Pode-se aventar, entretanto, que ele manifestou potencialidades para as quais nem mesmo foi capaz de atentar-se antes ou durante as suas ações. Evidenciou, além disso, interesses bastante específicos, que acabaram perpassando sua própria forma de estabelecer relações nesse contexto.

De um modo elementar, mas, ao mesmo tempo, elucidativo, pode-se dizer que o trabalho de Orientação Profissional (OP) com adolescentes demanda que os responsáveis saibam explorar tais potencialidades com

esses jovens. Requer, por certo, uma avaliação bem conduzida, mas manejos e esclarecimentos que precisam ir além de uma mera quantificação também são importantes. Trata-se, portanto, de um trabalho de orientação no verdadeiro sentido da expressão.

O presente capítulo relata o trabalho de OP realizado, por profissionais e estudantes de Psicologia, na feira de profissões da UFSM, Descubra UFSM, denominado “Traçando caminhos: Orientação Profissional e auxílio na construção de perspectivas futuras com adolescentes” (registro 053392). Discorre, ainda, sobre como as demandas que ali surgiram ajudaram a alicerçar uma proposta mais ampla de OP, que está sendo levada para algumas escolas públicas do município no qual está sediado o campus sede da UFSM. Para tanto, o capítulo explica em que consiste a OP propriamente dita.

Caracteriza, também, as atividades desenvolvidas na feira de profissões nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019, abordando seus principais resultados, suas possibilidades ou mesmo os seus limites interventivos. A partir disso, aborda, então, o surgimento de uma proposta de Extensão mais ampla, voltada, igualmente, para adolescentes que estão começando a pensar seu futuro profissional ou que estão prestes a tomar uma decisão mais específica sobre ele. Além disso, o referido Projeto buscou relacionar todos os aspectos teóricos, adquiridos pelos estudantes que desenvolveram a ação, com os aspectos contextuais da Extensão, ressaltando, assim, a importância da relação Ensino, Pesquisa e Extensão no ambiente acadêmico. Pretendeu-se, dessa forma, a necessidade de avaliar a efetividade das intervenções que serão realizadas futuramente, a fim de colaborar com o embasamento de novas práticas na área da OP, bem como avaliar o Projeto que já se encontrava em prática. Entende-se que um trabalho abarcando essa articulação entre aspectos práticos e teóricos da OP pode contribuir para fomentar a Extensão Universitária no Brasil, indicando, ainda, possíveis percursos para projetos similares em diferentes universidades.

Tal proposta segue as diretrizes da Política Nacional de Extensão, que explicita a importância da articulação de interesses comuns entre a Universidade e a sociedade, para que atendam demandas gerais da comunidade. De forma mais específica, tal Projeto compreendeu não só a área da saúde, na medida em que se propôs a minimizar os efeitos estressores que podem ser desencadeados pelo período de escolha profissional pelos adolescentes, mas também a área da educação, tendo em vista o suporte técnico e o auxílio na tomada de decisão no âmbito profissional.

Nesse sentido, o referido Projeto buscou ofertar, aos jovens, um apoio psicológico voltado a questões profissionais que poderiam interferir diretamente no desenvolvimento saudável dos mesmos. Sabe-se que o momento da escolha profissional pode ser permeado por muitas questões envolvendo a família, a cultura, os fatores sociais e econômicos de cada adolescente, bem como as oportunidades disponíveis no momento. A partir disso, o Projeto buscou oferecer, da melhor forma possível, um apoio psicológico que compreendesse todos esses fatores e que fornecesse informações necessárias sobre esse período de escolhas, a fim de prevenir o surgimento de ansiedade ou de sofrimento frente a essas questões.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

OP é um processo cujo objetivo é auxiliar o indivíduo a realizar uma escolha de carreira bem informada. Não se trata de uma “escolha certa”. Primeiro, porque não existe apenas uma profissão para cada pessoa, pois o perfil de alguém pode se ajustar a diversas áreas de trabalho. Segundo, porque mesmo a opção por uma profissão compatível com as características pessoais envolve outros fatores, que podem fazer com que o indivíduo não se sinta realizado com ela por motivos financeiros, pelo fato de realidade daquele trabalho ser diferente do esperado, pelas limitações de crescimento profissional, etc. Logo, a “escolha certa”, ou seja, a busca pela certeza do não arrependimento é uma ilusão. A OP, então, é um processo de busca de informações realistas sobre si e sobre opções de carreira, para que se possa tomar uma decisão bem embasada (SANTOS et al., 2016).

Engana-se quem pensa que a escolha profissional se resume a decidir qual curso universitário frequentar. Essa é uma decisão influenciada por diversos fatores ao longo da vida do indivíduo, tais como as aptidões e características exigidas para cada ocupação, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, os meios para que o jovem consiga ingressar em um curso de graduação ou profissionalizante e, também, as características culturais de cada adolescente (VERIGUINE; BASSO; SOARES, 2014). A partir disso, fica evidente a necessidade de um acompanhamento profissional que ajude o indivíduo a compreender os fatores que interferem na tomada de decisão (SPARTA, 2003).

A OP, que pode ser realizada individualmente ou no formato grupal, consiste em uma intervenção especializada, que inclui, em sua estrutura, diferentes técnicas e envolve uma avaliação, que pode ter, como auxílio, a aplicação de testes psicológicos e entrevistas abertas e semiestruturadas, além de diferentes formas de intervenção, que possibilitam a criação de estratégias para a tomada de decisão envolvendo a profissão desejada (SPARTA, 2003). De maneira geral, o processo de OP aborda três aspectos: autoconhecimento, exploração do ambiente e tomada de decisão.

A primeira etapa consiste no autoconhecimento. Quem é a pessoa que buscou OP? É um adolescente em transição para o ensino superior, um estudante universitário frustrado com o curso, um adulto que quer mudar de carreira? Qual estilo de vida ela quer ter no futuro? Quer um trabalho que inclua viagens constantes? Quer trabalhar em ambientes fechados (hospital, escritórios, clínicas, academias) ou ao ar livre? Quer trabalhar como autônomo? Quer ser concursado? Quer trabalhar apenas em horário comercial ou está disposto a plantões? Gosta de trabalhar em equipe ou prefere atividades individuais? Gosta de atender ao público? No que ela tem facilidade? Que profissões ela considera, e quais ela não considera, escolher? O que a família diz dessas opções?

Essas e outras questões ajudam a vislumbrar que tipo de profissão não só se ajusta ao perfil da pessoa, mas também permite que ela consiga realizar seus objetivos de vida. Há uma série de técnicas que podem ser utilizadas nessa etapa, como entrevista individual ou coletiva, redação, questionários e, claro, alguns testes psicológicos (SANTOS et al., 2016). Sugere-se o uso de mais de um instrumento para uma coleta de informações mais completa.

Atualmente, sabe-se que, devido ao avanço tecnológico e às mudanças no mercado de trabalho, as exigências aumentaram no que diz respeito às características do profissional que está se inserindo nesse meio (FIORINI; BARDAGI; SILVA, 2016). Portanto é importante que o jovem que está nesta transição, do período escolar para o meio profissional, conheça as suas aptidões, características e principais fontes de interesse, para que consiga relacioná-las com as principais áreas de atuação que deseja (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2016).

A segunda etapa corresponde à exploração do ambiente. É nesse momento que se buscam informações realistas em fontes confiáveis (TEIXEIRA; BARDAGI; HUTZ, 2007). Embora seja possível conhecer sobre

as profissões por meio da internet, pode ser útil contatar profissionais das áreas de interesse pessoalmente. Sugere-se a elaboração de uma entrevista aberta ou a escrita de quais aspectos precisam ser esclarecidos sobre determinada profissão. Por exemplo: como é o dia a dia de trabalho? Quais são os campos de atuação? Quais as oportunidades de emprego? Quais as dificuldades da profissão? Como é o salário? Quais as possibilidades de crescimento profissional? Acredita-se que respostas a essas e outras questões, por parte de profissionais formados e já inseridos no mercado de trabalho, possam diminuir as chances de frustração com a escolha no futuro.

A terceira e última etapa consiste no processo de tomada de decisão em si. É chegada a hora de cruzar as informações das fases anteriores. É possível que tenham surgido opções antes não consideradas. Também pode ocorrer de a opção quase certa se revelar bem diferente do que se tinha em mente. Além disso, a decisão precisa considerar fatores de ordem prática, tais como a disponibilidade do curso na cidade onde mora, a possibilidade de morar em outra cidade para frequentá-lo, as condições de dedicação exclusiva ao curso, a necessidade de trabalhar ao mesmo tempo, qual será e como lidar com a reação dos familiares, entre outras.

Esse é o papel da OP: auxiliar a calibrar as expectativas com doses de realidade. Deve-se ter em mente que não existe profissão que apresente apenas atrativos, pois faz parte da escolha profissional avaliar quais são as dificuldades que se está disposto a enfrentar e quais poderão ser toleradas. Essa compreensão permite definir a “melhor” escolha, ou seja, qual a escolha possível do seu projeto e de suas condições de vida (SOARES, 2002).

A partir do que foi exposto, destaca-se que o contexto universitário pode auxiliar os jovens que estão nessa fase de transição profissional através de projetos que contemplem as escolas da comunidade local. Nesse sentido, o presente capítulo busca relatar uma Ação de Extensão desenvolvida, na Universidade Federal de Santa Maria, por um Grupo de Pesquisa do curso de Psicologia, que tem como objetivo auxiliar na escolha profissional dos estudantes que vão até à feira de profissões promovida pela Universidade. Apresenta, nesse sentido, os resultados já obtidos a partir dessas intervenções e elucida como tal proposta está sendo ampliada, permitindo não apenas que as escolas venham até a Universidade para esses fins, como também que a universidade possa ir até essas escolas, nos municípios em que estão sediadas.

MÉTODO DE EXECUÇÃO

As feiras de profissões desenvolvidas em universidades se mostram como um importante mecanismo de aproximação da comunidade escolar com o contexto universitário, pois os jovens podem conhecer a realidade de cada profissão, bem como esclarecer suas principais dúvidas e ampliar o campo de escolhas (FONÇATTI et al., 2016). Anualmente, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) promove um evento em que todos os cursos de ensino superior e tecnológico expõem as principais informações de cada área, chamado Descubra UFSM.

O evento é organizado de forma que todos os cursos tenham representantes não só para explicar e indicar sobre áreas de atuação, grade curricular, grupos de pesquisa, entre outras informações, mas também para elucidar possíveis dúvidas dos jovens. Nesse momento, os jovens podem dialogar com estudantes, professores e profissionais, para compreender, de forma mais ampla, como ocorre a formação de cada profissão. O Descubra UFSM é um evento de entrada gratuita e aberto à população, o que possibilita, aos futuros alunos, conhecerem o espaço da Instituição.

A OP ocorre durante o Descubra UFSM e tem como propósito auxiliar jovens que estejam indecisos sobre a escolha profissional. É sugerido que a procura por OP, por parte dos adolescentes, provém de questões que envolvem vulnerabilidade emocional, nas quais inseguranças sobre a escolha profissional podem existir ou há a ocorrência de uma possível etapa de autoconhecimento (AMBIEL; MARTINS; HERNÁNDEZ, 2018). Em vista disso, a OP prestada no Descubra UFSM tem como objetivo criar um espaço para que os visitantes, principalmente os adolescentes que visitam o evento, pensem sobre este tema.

Esta atividade de Extensão é organizada por um professor do curso de Psicologia, que coordena uma equipe composta por estudantes e profissionais da mesma área, que auxiliam na intervenção e organizam o espaço para que seja possível atender ao máximo de pessoas possível. A intervenção trata-se de uma OP breve, realizada através da avaliação das principais aptidões dos adolescentes, com o auxílio da aplicação de um teste que avalia as principais áreas de interesse do adolescente. Os testes são aplicados em grupo, onde as instruções de preenchimento são divulgadas a todos e, após serem dadas essas informações, cada um preenche individualmente. O tempo de duração de preenchimento em torno de 20min.

Assim que vão terminando, entregam aos responsáveis pela correção e esperam o resultado. Nessa etapa, os testes são corrigidos pelos alunos de graduação do curso de Psicologia e pelos psicólogos, coordenados pelo professor responsável. Já os resultados são devolvidos, individualmente, por um profissional psicólogo, que auxilia o jovem no entendimento dessa fase de transição que o mesmo está vivenciando.

A entrega é realizada individualmente de forma que o resultado seja fornecido apenas ao participante e para que sejam esclarecidas possíveis dúvidas decorrentes do processo de avaliação. Além disso, é explicado que o resultado da orientação não indica que o indivíduo tenha que, obrigatoriamente, seguir a área apontada pela intervenção. A avaliação colabora para fornecer uma possível direção para o estudante, que se encontra, muitas vezes, confuso com as várias opções de carreira. Nesses termos, os participantes também são instruídos a procurar informações mais específicas, no decorrer do evento, em alguns cursos que revelam maior afinidade com os resultados obtidos na testagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Deve-se atentar para alguns cuidados necessários com a OP nesse contexto. A OP é vista, muitas vezes, como um recurso mágico de resolução, capaz de fornecer uma resposta imediata para a grande dúvida sobre o futuro profissional (COSTA, 2007). Diante disso, os psicólogos têm a responsabilidade de desmistificar essa avaliação, informando que essa orientação é apenas uma das etapas que poderá auxiliar no processo de reflexão do indivíduo sobre a carreira que seguirá (COSTA, 2007). Portanto é importante que os avaliadores/orientadores de OP sempre destaquem que a orientação é um processo contínuo, composto por diferentes etapas, que buscam definir as principais características e escolhas do avaliando de forma mais concisa, porém não limitada, pois determinadas características podem ser estimuladas e desenvolvidas após a inserção no meio profissional.

É possível pensar que a orientação, durante o evento Descubra UFSM, pode fornecer essa desmistificação pela potencialidade de estarem ali presentes vários representantes de todos os cursos que perfazem a Universidade. Por meio desse cenário, os psicólogos exemplificam quais

representantes os jovens podem recorrer, durante o evento, para saberem mais sobre as profissões da área indicada pela avaliação, mas sempre estabelecendo que isso não os impede de procurar, em outras áreas de interesse, mais indicações e conhecimentos.

Através dessa intervenção, os estudantes conseguem compreender todos os fatores que influenciam no momento da escolha profissional através do momento de devolução, em que os profissionais explicam que a etapa de avaliação é somente uma das diversas técnicas que compõem todo o processo da orientação. Percebe-se, ainda, por meio da fala dos profissionais, que muitos estudantes relataram não possuir conhecimento sobre a OP, portanto sempre é indicado que os adolescentes, caso sintam necessidade, busquem um acompanhamento de longo prazo, para que possam tomar uma decisão mais segura frente ao mercado de trabalho.

De acordo com a assistente social Simone Marion, que atua na Comissão Permanente do Vestibular da UFSM (COPERVES) e foi responsável pela implementação da OP no evento, a Universidade já efetuou vários formatos desse tipo de evento desde 1996, entretanto, com o formato do Descubra UFSM, já foram realizadas seis edições. Além disso, ela adiciona que já houve a participação de cerca de 20.000 pessoas em cada edição efetivada do evento. Percebe-se, dessa forma, a grande magnitude do Descubra UFSM para a população e para a região.

Sobre a OP, a aludida profissional ressalta que, antes do formato atual do evento, escolas e estudantes já haviam pedido para que houvesse tal avaliação durante o evento. Ademais, para as escolas que comparecem no evento, os meios de comunicação que informam sobre a avaliação/OP são: sites, redes sociais, e-mail e cartazes. Simone Marion enfatiza, também, que a orientação prestada no Descubra UFSM é “sempre muito elogiada e procurada pelo público presente nas edições do evento”.

Há, por certo, limitações quanto à possibilidade de atender todos os interessados. Em média, 900 estudantes são avaliados e orientados em cada edição, não havendo nenhum direcionamento quanto às escolas contempladas, uma vez que esses atendimentos se dão por ordem de chegada, nos horários previamente estipulados e informados. Em alguns casos, as devoluções também podem indicar uma necessidade de uma avaliação mais completa, cuja execução não é compatível com o tempo e as condições de testagem possíveis nesse mesmo evento.

Em alguns países, a OP ocorre de um modo paralelo aos conteúdos curriculares, sendo acrescentados temas voltados à escolha profissional ao longo das disciplinas já previstas nas escolas. Porém, no Brasil, o que se percebe é que tais intervenções são desenvolvidas de forma pontual durante o último ano do ensino médio, período em que os adolescentes precisam realizar suas escolhas profissionais (CARVALHO; MARINHO; ARAÚJO, 2010).

Nesse sentido, percebeu-se, por meio das devoluções individuais durante a execução da Ação de Extensão na feira de profissões, uma demanda referente à OP nas escolas, pois muitos adolescentes relataram a necessidade de um espaço de diálogo entre os alunos em relação à temática. A partir disso, pensou-se na criação de outro Projeto de Extensão que contemplasse, de forma mais abrangente, as dúvidas acerca da escolha profissional.

O novo Projeto consiste na implementação de oficinas de OP para turmas do ensino médio de escolas públicas que aceitem aderir a ele. A intervenção contará com cinco encontros, nos quais serão abordados os principais eixos norteadores da escolha profissional, sendo eles: autoconhecimento, exploração e tomada de decisão. Além disso, serão abordados os principais aspectos que influenciam todo esse processo. Atualmente, três escolas já receberam explicações sobre a proposta e firmaram parceria para a execução dessa intervenção no futuro. Espera-se que as oficinas não apenas possibilitem a troca de experiências entre os participantes e os acadêmicos, mas também contribuam para as futuras escolhas profissionais dos adolescentes.

O estudo de Santos et al. (2016) descreveu a experiência de oficinas de sensibilização, para jovens do ensino médio, acerca de temas voltados à OP. Como resultado, constatou-se que tais encontros desenvolvidos propiciaram, aos adolescentes, a construção de estratégias de identificação de aptidões, através de estágios e trabalhos voluntários, que podem ser gatilhos no processo de autoconhecimento de habilidades e limitações nesse meio. Nesse mesmo sentido, outra intervenção de OP, desenvolvida durante uma feira de profissões na USP, mostrou que a aproximação da universidade com o contexto escolar pode se mostrar como potencializadora no que se refere ao processo de exploração das possibilidades de inserção no meio profissional (FONÇATTI et al., 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo discorreu sobre um Projeto de Extensão que apresentou resultados importantes no que se refere à OP de adolescentes e que, ao mesmo tempo, sinalizou uma necessidade de ir além de suas possibilidades mais imediatas. Em outras palavras, a partir de uma proposta ampla, vinculada à feira de profissões da UFSM, uma nova proposta emergiu. Relatar esse percurso foi, portanto, um dos objetivos centrais deste trabalho. Um trabalho capaz de sugerir, ainda, que a Extensão Universitária, em suas mais diversas vertentes, não é uma proposta pronta e acabada. Tornar o conhecimento gerado no contexto acadêmico aplicável e pertinente para a comunidade na qual a universidade está inserida é um desafio e, ao mesmo tempo, um processo em constante aprimoramento.

Nesse mesmo sentido, destaca-se a importância dos Projetos de Extensão como oportunidades para que os alunos de graduação e de pós-graduação aprofundem seus aprendizados através da prática nesses contextos de atuação. O Projeto de Extensão relatado proporcionou, aos alunos, o aprofundamento de conhecimentos voltados para as áreas da Avaliação Psicológica e da Psicologia do Desenvolvimento, bem como sobre aspectos voltados à intervenção psicológica como um todo. Entende-se como necessária tal relação da teoria com a prática extensionista na medida em que os alunos conseguem adquirir não apenas habilidades e experiências voltadas à prática profissional, como também a tomada de consciência acerca do compromisso social com a sua prática.

De um modo geral, o presente capítulo procurou elucidar aspectos essenciais da OP, valendo-se de uma revisão bibliográfica atual sobre a temática. Essa mesma explanação serviu como ponto de partida para que os autores pudessem explicitar uma proposta de Extensão em andamento. O caráter dinâmico dessa mesma proposta poderá embasar trabalhos teóricos futuros, capazes de indicar novos caminhos no que se refere à OP ou mesmo retificações que se fizerem necessárias. Afinal, o aprimoramento de uma proposta como essa não depende apenas de um planejamento bem delineado, mas, sobretudo, de uma disposição para reavaliar os caminhos que estão sendo traçados.

REFERÊNCIAS

AMBIEL, R. A. M.; MARTINS, G. H.; HERNÁNDEZ, D. N. Por que os adolescentes buscam fazer orientação profissional? Um estudo preditivo com estudantes brasileiros. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 4, p. 1971-1984, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 mar. 2020.

ARAÚJO, A. D. R.; OLIVEIRA, M. C. Processo de Orientação Profissional em uma Escola de Ensino Profissionalizante: Relato de Experiência. **Revista Expressão Católica Saúde**, [S.l.], v. 1, n. 1, jun. 2016. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unica-tolicaquixada.edu.br/index.php/recsaude/article/view/138>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CARVALHO, T. O.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 219-228, dez. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 mar. 2020.

COSTA, J. M. Orientação profissional: um outro olhar. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 79-87, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772007000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2020.

G1. **Visitantes confundem óculos no chão como obra de arte nos EUA**. Disponível em: <https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/visitantes-confundem-oculos-no-chao-como-obra-de-arte-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 12 de mar. 2020.

FIORINI, M. C.; BARDAGI, M. P.; SILVA, N. Adaptabilidade de carreira: paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. **Revista Psicologia: Organizações e trabalho**, Brasília, v. 16, n. 3, p. 236-247, set. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984=66572016000300003-&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2020.

FONÇATTI, G. et al. Oficina de Orientação Profissional: construindo estratégias de intervenção para feira de profissões. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 103-113, jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679=33902016000100011-&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2020.

SANTOS, A. S. et al. Oficinas de sensibilização às questões profissionais realizadas com estudantes do ensino médio de escola pública. **Psicologia Revista**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 151-172, set. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/29615>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SPARTA, M. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 1-11, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2020.

TEIXEIRA, M. A. P.; BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 195-202, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000100023&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2020.

VERIGUINE, N. R.; BASSO, C.; SOARES, D. H. P. Juventude e Perspectivas de Futuro: A Orientação Profissional no Programa Primeiro Emprego. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 34, n. 4, p. 1032-1044, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000401032&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2020.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CASE-SM	Centro de Atendimento Socioeducativo Regional de Santa Maria
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CFP	Conselho Federal de Psicologia
COPERVES	Comissão Permanente do Vestibular da UFSM
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIEX/UFSM	Fundo de Incentivo à Extensão da Universidade Federal de Santa Maria
GEPEPE	Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação
GEPEVICs	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Violências e Contextos Sociais
IRDI	Indicadores de Risco ao Desenvolvimento Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bi, Trans
NAPS	Núcleo de Ações e Pesquisas em Saúde
NEFRE	Núcleo de Estudos Famílias e suas Relações
NEIAF	Núcleo de Estudos de Infância, Adolescência e Família
NEIS	Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde
NIDI	Núcleo Interdisciplinar em Desenvolvimento Infantil
NIDIP	Núcleo Interdisciplinar em Detecção e Intervenção Precoces
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orientação Profissional
PAACS	Pesquisa e Avaliação das Alterações da Cognição Social
PIBIC/CNPq	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Pesquisa
PNAISARI	Política Nacional de Atenção Integral ao Adolescente em Conflito com a Lei
PNE	Política Nacional de Extensão Universitária
PNEPS-SUS	Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde
PPGDCH	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana
PPGP/UFSM	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria
PRAUT	Programme Recherche Evaluation Autisme
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TJ-RS	Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul
UFN	Universidade Franciscana
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil



UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão



editora**ufsm**