



Revista de saúde e meio ambiente

RENOVARE

Edição especial

PSICOLOGIA

ISSN 2359-3377



latindex

Ano 5, Volume Especial. Março de 2018.

EXPEDIENTE

FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IGUAÇU – UNIGUAÇU

Rua Padre Saporiti, 717 – Bairro Rio D'Areia
União da Vitória – Paraná
CEP. 84.600-000
Tel.: (42) 3522 6192

CATALOGAÇÃO
ISSN 2359-3326

LATINDEX
Folio 25166
Folio Único 22169

CAPA

Lucas França Burgath

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA UNIGUAÇU

Presidente da Mantenedora

Dr. Wilson Ramos Filho

Superintendência das Coligadas UB

Prof. Ms. Edson Aires da Silva

Direção Geral

Profª. Ms. Marta Borges Maia

Coordenação Acadêmica

Prof. Dr. Atilio A. Matozzo

Coordenação de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão

Cassiana Maria Rocha

Presidente do Instituto Sul Paranaense de Altos Estudos – ISPAE

Profª. Ms. Dagmar Rhinow

Coordenação do Curso de Administração

Prof. Ms. Jonas Elias de Oliveira

Coordenação do Curso de Agronomia

Prof. Ms. Zeno Jair Caesar Junior

Coordenação do Curso de Arquitetura e Urbanismo

Profª. Ms. Eliziane Cappeleti

Coordenação do Curso de Biomedicina

Profª. Ms. Janaína Ângela Túrmina

Coordenação do Curso de Direito

Prof. Sandro Perotti

Coordenação do Curso de Educação Física

Prof. Dr. Andrey Portela

Revista Renovare de Saúde e Meio Ambiente – Ano 5 – Volume Especial – União da Vitória – Paraná.
Março de 2018. ISSN: 2359-3326.

Coordenação do Curso de Enfermagem

Prof^a. Ms. Marly Terezinha Della Latta

Coordenação dos Cursos Engenharia Civil

Prof. Larissa Yagnes

Coordenação do Curso de Engenharia Elétrica

Prof. Claudinei Dozorski

Coordenação do Curso de Engenharia Mecânica

Prof. Ronaldo Quandt

Coordenação do Curso de Engenharia de Produção

Prof. Ms. Wellington da Rocha Polido

Coordenação do Curso de Farmácia

Prof^a. Ms. Silmara Brietzing Hennrich

Coordenação do Curso de Fisioterapia

Prof^a. Ms. Giovana Simas de Melo Ilkiu

Coordenação do Curso de Medicina Veterinária

Prof. Ms. João Estevão Sebben

Coordenação do Curso de Nutrição

Prof. Wagner Osório de Almeida

Coordenação do Curso de Psicologia

Prof^a. Darciele Mibach

Coordenação do Curso de Serviço Social

Prof^a. Lucimara Dayane Amarantes

Coordenação do Curso de Sistemas de Informação

Prof. Ms. André Weizmann

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA REVISTA

Editor Chefe das Revistas Uniguaçu

Prof. Atilio A. Matozzo

Coeditor

Prof. Ms. Vilson Rodrigo Diesel Rucinski

Conselho Editorial

Prof. Dr. Anésio da Cunha Marques (UNIGUAÇU)

Prof. Dr. Thiago Luiz Moda (UNESPAR)

Prof. Dr. Gino Capobianco (Universidade Estadual de Ponta Grossa)

Prof. Dr. Fernando Guimarães (UFRJ)

Prof. Dr. Rafael Michel de Macedo (Hospital Dr. Constantin)

Prof. Dr. Andrey Protela (UNIGUAÇU)

Prof^a. Ms. Melissa Geórgia Schwartz (UNIGUAÇU)

Prof^a. Ms. Eline Maria de Oliveira Granzotto (UNIGUAÇU)

Prof. Ms. Adilson Veiga e Souza (UNIGUAÇU)

SUMÁRIO

A ARTE E O LÚDICO COM BASE NA PSICOLOGIA ANÁLITICA: PROMOVENDO A EXPRESSÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES POR MEIO DO BRINCAR	6
BRICADEIRAS E PSICOMOTRICIDADE: FERRAMENTAS PARA AQUISIÇÃO DE HABILIDADES ESCOLARES EM UMA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	22
COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS PESSOAIS POR MEIO DA INTERAÇÃO SOCIAL.....	37
DEPRESSÃO NA FASE ADULTA TARDIA: UM ESTUDO BASEADO NA TEORIA COGNITIVA-COMPORTAMENTAL	49
EMPODERAMENTO E AUTOESTIMA NO GRUPO PAIF NA PERSPECTIVA DA GESTALT	66
O EMPODERAMENTO E AUTOESTIMA NAS MULHERES USUARIAS DO CRAS	79
O USO DA EMPATIA NO FORTALECIMENTO DE COMUNICAÇÃO NA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL	91
O USO DO CONDICIONAMENTO EM SALA DE AULA	106
PROMOÇÃO DA AUTONOMIA, ALTIVEZ E EMPODERAMENTO FEMININO: GRUPO DO PROGRAMA DE ATENÇÃO INTEGRAL A FAMÍLIA.	116
PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM: UMA VISÃO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR.....	128
SOBRE A INDISCIPLINA NAS SÉRIES INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UNIÃO DA VITÓRIA - PR	141
A ESTIMULAÇÃO SENSORIAL COMO UM PROCESSO AUXILIADOR DO DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO COM SÍNDROME DE DOWN	158
A FALSA IDEALIZAÇÃO DE IMAGEM EM GRUPOS FEMININOS.....	169
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA ADOLESCENTES ALÉM DO ÂMBITO ESCOLAR	177
A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO NOS GRUPOS TERAPÊUTICOS.....	189
A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NO ÂMBITO DE INCLUSÃO PSICOSSOCIAL: UMA REFLEXÃO SOBRE VIVÊNCIAS E POSSIBILIDADES DENTRO DO COTIDIANO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	197
AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA: UMA CONEXÃO COM A ESTÉTICA	205
DINÂMICA VOLTADA PARA HABILIDADES SOCIAIS E O AUMENTO DA AUTOESTIMA NA ADOLESCÊNCIA	217
FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS.....	229
O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ALUNOS NO AMBIENTE ESCOLAR	235
O USO DA TÉCNICA DE MINDFULNESS AUXILIANDO NA REDUÇÃO DA ANSIEDADE	252
A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR EM AMBIENTE ESCOLAR	265
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RESUMO EPISTEMOLÓGICO.....	272
A IMPORTÂNCIA DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL, DAS HABILIDADES SOCIAIS E DA BOA CONVIVÊNCIA PROFESSOR ALUNO NA ESCOLA	280
A PSICOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR E O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL.....	288
AFETIVIDADE EM ÊNFASE NO ENSINO FUNDAMENTAL	297
INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PRÁTICA A SER ELABORADA	305
INDISCIPLINA ESCOLAR: DISCUSSÃO E ESTRATÉGIAS COGNITIVO COMPORTAMENTAIS ..	318
INTER-RELAÇÕES NA PRÉ-ADOLESCÊNCIA.....	325

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS E O AUTOCONHECIMENTO	335
O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS	345
O ESTIGMA DA VALORIZAÇÃO PESSOAL NAS MULHERES USUÁRIAS DO CRAS	355
O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NO ÂMBITO ESCOLAR	364
OBSERVAÇÃO, INTERVENÇÃO E RESULTADOS EM UMA ESCOLA DE PORTO UNIÃO/SC. ...	377
OBSERVAÇÕES DE RELAÇÕES ESCOLARES EM ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO PARANÁ	386
OS CAMINHOS DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA ADESÃO DA HIGIENE CORPORAL NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E DO BEM-ESTAR NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	401
RELAÇÕES INTERPESSOAIS, AFETIVIDADE E COMUNICAÇÃO: UMA VISÃO ANALÍTICA DENTRO DE UM AMBIENTE ESCOLAR.	427
VULNERABILIDADE SOCIAL E O PROCESSO DE AUTOESTIMA NOS GRUPOS EXCLUSIVOS DOS CENTROS DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL	442

A ARTE E O LÚDICO COM BASE NA PSICOLOGIA ANÁLITICA: PROMOVENDO A EXPRESSÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES POR MEIO DO BRINCAR

Analu Aparecida Dmucharsk¹
Ivan Gross²

RESUMO: Desenhos, jogos e brincadeiras, a priori podem ser compreendidos unicamente como meio de diversão, porém, aprofundando-se os conhecimentos e respaldando-se nos conceitos junguianos, a arte em suas diversas formas de expressão promove o conhecimento de objetos implícitos, tendo o potencial de reproduzir conteúdos inconscientes e assim permitindo que estes possam ser analisados e interpretados, atuando de maneira a resolver conflitos e possibilitando um novo significado aos mesmos. Tendo estes princípios como parâmetro, a Arteterapia com base analítica transfigura o processo de tornar consciente o que é inconsciente, atrelando-os as mais diversas maneiras de expressão por meio da arte, utilizando para isto técnicas que permitem a livre expressão do eu, e em consequência disso promovendo autoconhecimento. Revela-se ainda, uma prática efetiva na atuação da arte como ferramenta no trabalho com crianças, deslocando-se estas concepções para diversos contextos, destacando-se entre eles o escolar, que é o foco deste artigo. Pode-se discorrer sobre o tema da ludicidade na infância, e como esta se mostra um válido instrumento quando se há interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a percepção de mundo e emoções de uma criança. Associando o lúdico em atividades que relacionem o brincar e aprender sendo benéficas não apenas para o desenvolvimento da inteligência e sim, ocasionando maior autonomia do sujeito. Haja vista estes fundamentos, baseando-se na percepção junguiana, jogos de cooperação, técnicas de relaxamento e livre expressão por meio da arte foram trabalhadas com alunos do quinto ano com intuito de proporcionar melhorias das relações interpessoais, bem como agregar valor a cognição das crianças, obtendo-se resultados positivos, e assim comprovando as concepções da arteterapia e da Psicologia Analítica a respeito do lúdico como uma via de expressão e absorção de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia. Lúdico. Psicologia Analítica.

ABSTRACT: Drawings and games, firstly that can be understood just like a way of fun, but if it deeps to the knowledge and supporting Jungian concepts, the many types of art expression promotes knowledge of implicit objects, that have the potential to reproduce unconscious contents so that making possible them to be analyzed and interpreted, it acts in a way to resolve the conflicts and making possible a new meaning to them. It has these principles as the parameter, the Art therapy with analytical basis transfigures the process of making conscious what is unconscious, that links the different forms of expression through art, using techniques that make possible the free expression of the self, and consequently promoting self-knowledge. It also reveals an effective practice in art as a tool in working with children, shifting these concepts to the diverse contexts, highlighting among them the scholar, who is the focus of this article. It can be discussed on the theme of playfulness in childhood, and how this is a valid instrument when there is interest to deep knowledge about the perception of the world and emotions of a child. The playful associated with activities that relate to play and learn being beneficial not only for the development of intelligence but, giving rise to greater autonomy of the subject. Based on Jungian perception, cooperative games, relaxation techniques and free expression through art, that were used with fifth-grade students in order to provide improvements in interpersonal relationships, as well as to add value to children's cognition, obtaining positive results, and thus proving the conceptions of art therapy and analytical psychology regarding the playful as a way of expression and absorption of knowledge.

KEYWORDS: Art therapy. Playful. Analytical Psychology.

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

² Psicólogo, Mestre em Educação. Professor no curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo possui objetivo apresentar os conceitos da Psicologia Analítica no que se refere à relevância da arte como ferramenta terapêutica, e como esta em conjunto com a arteterapia pode favorecer a atividade com crianças, bem como deslocar estes conceitos para a prática com alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Rio Azul, que após o levantamento empírico de informações foi possível observar uma demanda específica da qual tem a possibilidade de ser trabalhada de forma lúdica usando como base a teoria Analítica.

O Estágio Básico Curricular Supervisionado III da turma do Curso de Psicologia, 6º período, do turno noturno foi realizado em uma Escola Municipal do Município de Rio Azul - PR durante o segundo semestre de 2017. Trata-se de observações a campo realizadas semanalmente, seguidas de uma atividade aplicada, as mesmas ocorreram em uma turma de ensino fundamental, no período da manhã, com 26 alunos pertencentes ao quinto ano, tendo faixa etária em média de 11 anos.

Desenhos, jogos e brincadeiras, *a priori* podem ser compreendidos unicamente como meio de diversão, porém, aprofundando-se os conhecimentos e respaldando-se nos conceitos junguianos, a arte em suas diversas maneiras de expressão promove o conhecimento de objetos implícitos, tendo o potencial de reproduzir conteúdos inconscientes e assim permitindo que estes possam ser analisados e interpretados atuando de maneira a resolver conflitos e possibilitando um novo significado aos mesmos.

Assim, no presente artigo, consideraremos uma ponte, entre arteterapia e aspectos junguianos na análise de desenhos, aplicação de uma técnica de relaxamento e um jogo cooperativo proposto ao público atendido na atividade que foi proposta para atender a demanda do local, visando promover maior autonomia dos alunos no que diz respeito à expressão de suas emoções, ainda contribuir para os relacionamentos interpessoais no contexto escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

Compreender e interpretar comportamentos de um indivíduo é um processo complexo, nas crianças devido ao seu campo verbal ainda limitado este se torna ainda mais laborioso, frente a isso, os profissionais que trabalham com infantes possuem o desafio de buscar métodos e técnicas que facultem um melhor desempenho em sua atuação. No campo da Psicologia, há diversas escolas e linhas, cada qual com seu modo particular de compreender o ser humano, valorizando seus mais variados aspectos, sejam eles: hereditários, sociais e principalmente subjetivos, ou seja, o que cada indivíduo possui de mais particular, sua maneira de perceber o mundo.

Assim sendo, esta ampla ciência busca compreender o homem em todos os seus aspectos, bem como explicar seus comportamentos, e suas interações consigo e com o meio onde vive. Por conseguinte desta pluralidade de compreensão do ser e seus processos, surgiram e ainda surgem inúmeras linhas de abordagem, dentre elas, a Psicologia Analítica, que será a base norteadora de conceitos e entendimento para este escrito Shultz; Shultz (2007).

Jung possui importante papel tanto para a Psicanálise quanto para a Psicologia, chegou a ser considerado por Freud seu substituto e herdeiro do movimento psicanalítico, mas, por motivos que não serão abordados os dois romperam laços. De acordo com Shultz; Shultz (2007) em 1914, Jung desenvolveu sua teoria sobre a personalidade, a qual foi nomeada Psicologia Analítica, esta se opôs em grande parte do trabalho de Freud. O teórico valoriza o inconsciente, enfatizando a ideia de que este é a chave para a compreensão do indivíduo.

Acentuamos, portanto, que, além do material reprimido, o inconsciente contém todos aqueles componentes psíquicos subliminais, inclusive as percepções subliminais dos sentidos. Sabemos além disso, tanto por uma farta experiência como por razões teóricas, que o inconsciente também inclui componentes que ainda não alcançaram o limiar da consciência (JUNG, p. 14, 2008).

Convém então, a concepção de que o comportamento humano, suas emoções e todas as suas reações diante o meio, advém de um processo complexo e subjetivo, e para compreendê-lo se faz necessário observar o indivíduo como um todo, atendo-

se ao que ele diz e, sobretudo ao que não diz. “Temos igualmente razões para supor que o inconsciente jamais se acha em repouso [...] mas está sempre empenhado em agrupar e reagrupar conteúdos” (JUNG, p. 14, 2008).

Portanto, voltar às atenções para conteúdos inconscientes pode-se revelar uma prática muito útil nos saberes do comportamento humano e no reconhecimento de seus desejos mais íntimos. Dentre as diversas maneiras de manifestação do inconsciente, a Psicologia Analítica utiliza a arte como ferramenta para o processo terapêutico, visto que, Jung estimava a arte como maneira de produzir símbolos do inconsciente, tudo que possui um significado além do que aparenta é simbólico.

O símbolo é a melhor expressão possível para algo desconhecido, oculto, inconsciente, promovendo a ligação do arquétipo com sua própria representação, expressando-se por analogias. E conseqüentemente, faz com que a vida psíquica se transforme e redirecione a energia instintiva que transcende a consciência, dando assim, sentido à vida. Este processo, igualmente, simbólico constitui nas diversas experiências promovidas por imagens arquetípicas, que quando bem empregadas e utilizadas, impulsionam e agregam valor no processo de individuação (CORRÊA, p.1, 2015).

Com base nesta concepção, constata-se a relevância da arte nesta abordagem, seja ela por meio de pinturas, desenhos, mandalas entre outras. A Psicologia Analítica destaca-se como sendo pioneira em utilizar a arte como terapia, valorizando expressões que vão além das verbalizações pela fala propriamente dita. Demonstrando que a fantasia, a criatividade e sua respectiva análise podem ser consideradas como um meio de compreensão do indivíduo e suas emoções. É notória a necessidade que os sujeitos possuem de criação, ocorrendo por meio de sonhos, desenhos e outras incontáveis maneiras de se expressar (PORTELA, 2012). Em conformidade, com uma perspectiva analítica as pessoas se expressam artisticamente de forma livre sem temer a críticas, uma vez que, na arte não há limites tão pouco julgamentos.

Procedendo da vertente junguiana e sua vasta contribuição para a psicologia, principalmente no que diz respeito a arte como instrumento de trabalho, muitas abordagens têm seus conceitos como base, dentre elas destaca-se a Arteterapia; fundada por Margareth Nauburg, baseada na teoria psicanalítica, propondo por meio

da arte produzida em terapia projetar conflitos inconscientes a fim de serem trabalhados (REIS, 2014).

A arteterapia usa a atividade artística como instrumento de intervenção profissional para a promoção da saúde e a qualidade de vida, abrangendo hoje as mais diversas linguagens: plástica, sonora, literária, dramática e corporal, a partir de técnicas expressivas como desenho, pintura, modelagem, música, poesia, dramatização e dança. Tendo em vista a formação do profissional e o público com o qual trabalha, a arteterapia encontra diferentes aplicações: na avaliação, prevenção, tratamento e reabilitação voltados para a saúde, como instrumento pedagógico na educação e como meio para o desenvolvimento (inter) pessoal por meio da criatividade em contextos grupais. (REIS, 2014, p.1).

Portanto, a arte revela-se uma forte aliada à prática do psicólogo, não se restringindo apenas aos consultórios, mas em diversas áreas, como da Psicologia Organizacional Social e Educacional, por exemplo, tendo em vista que a arte é uma poderosa maneira de acessar conteúdos emocionais por meio de modo artístico, assim esta pode agregar muito ao exercício da terapia como um todo. A arte permite que o conteúdo se manifeste de maneira criativa, expressando sua subjetividade frente às coisas, assim possibilitando ressignificação destes.

A arteterapia é praticada por profissionais devidamente capacitados, mas seus conceitos podem servir de base para demais áreas como ao trabalho com crianças, por exemplo, visto que, na infância, por questões de desenvolvimento as mesmas possuem maior facilidade para se comunicarem de forma abstrata, pois, não possuem maturidade neuronal e emocional para verbalizar suas emoções de maneira concreta. Sendo assim, a arte revela-se uma valiosa ferramenta, permitindo desenvolver um com uma comunicação mais próxima da criança.

Este método possui o objetivo de promover o autoconhecimento e explorar conteúdos inconscientes por meio da dramatização, arte modelagem, contagem de história entre outras, estas ferramentas fazem uma ponte com a psicologia analítica visto que para esta o homem deve ser visto como um todo e todas as suas formas de se expressar tem suma importância (FIORINDO, 2014).

No trabalho com crianças, entendo que, o processo de catarse por meio da fala é limitado, desta forma, profissionais que trabalham com o público infantil devem recorrer a maneiras de promover uma melhor comunicação com a criança,

aproximando-se assim do universo lúdico das mesmas, e a arte nas suas mais variadas manifestações apresenta-se profícua.

[...] cada momento é importante para a construção de conhecimento e autoconhecimento de maneira lúdica e criativa. As relações intersubjetivas desafiam seu processo de edificação de identidade que aos poucos vai criando forma de diálogo e interpretação. A relação entre pensamento e criação se dá por meio da imaginação e da fantasia, estabelecidas, a partir de vivências do cotidiano (ULBRA, 2008, p. 99).

Portanto, manifestações artísticas, podem revelar concepção de mundo, vivências e inclusive o estado emocional da criança, a ULBRA (2008) cita que, no que diz respeito aos desenhos produzidos, se observados atentamente, diversos dados podem surgir, desde a gravura até mesmo aos mais minuciosos elementos presentes no desenho. Assim sendo, exercícios que explorem a ludicidade na infância são ferramentas úteis no trabalho com crianças.

Desde o início das civilizações, o lúdico se encontrava presente nas famílias por meio de jogos e brincadeiras, estes desempenham papel fundamental no histórico do ser humano no que tange ao processo aprendizagem ULBRA (2009), em razão disto se compreende a importância de promover um encontro entre o lúdico e o processo de ensino, pois este, juntamente com a arte possui papel fundamental no processo de ensino aprendizagem principalmente no que diz respeito a crianças.

Para estimular e incentivar o exercício da pesquisa, de descoberta e de formação de uma coleção de informações por meio da percepção, faz-se necessário alimentarmos nossa curiosidade, nosso pensar lúdico, nosso pensar afoito e brincalhão, para que tenhamos o desejo de investigar, de insistir e observar o movimento das formas. Pensar curioso, o mesmo que move o pensar investigativo científico (ULBRA, 2009, p.48).

À vista disso, compreende-se que a aquisição de saberes é possibilitada quando o indivíduo inclina-se além de suas capacidades racionais concretas, acurado pela curiosidade de compreensão de novos processos. Na infância a construção de aprendizado por meio de atividades lúdicas é favorecida, pois esta fase é marcada por grande interesse em jogos e brincadeiras. A brincadeira pode ser considerada como um meio para promover uma educação de qualidade e inclusão, e não sendo reduzida a um simples modo de diversão (MARQUES, 2012).

Desde que se respeitem as etapas do desenvolvimento infantil, e as dificuldades particulares de cada criança, jogos e brincadeiras podem e devem contribuir para o desenvolvimento e a composição da inteligência na criança. A escola possui papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da criança, dirigindo a discussão sobre o tema para o contexto escolar a respeito da atuação de educadores de forma a contribuir para o aprendizado dos alunos utilizando atividades lúdicas na sua prática Marques (2012, p.86) diz:

Com a introdução em sua prática docente da metodologia do lúdico na educação inclusiva, o professor poderá utilizar-se, por exemplo, de jogos, dramatizações e brincadeiras em atividades de leitura ou em produção textual, sendo que, no ensino da leitura e da escrita, deve-se levar em conta o relacionamento da estrutura da língua e a estrutura do lúdico. Os brinquedos educativos, para a criança com necessidades educacionais específicas, podem ser utilizados como recursos ou ferramentas, a fim de se desenvolverem, por meio de atividades prazerosas, aspectos cognitivos e emocionais. Os softwares educativos, por exemplo, trazem brincadeiras com formas e cores que facilitam a compreensão e favorecem o aprendizado por meio de brincadeiras e jogos.

Assim é viável a reflexão da relevância de que os profissionais que atuam com crianças, sejam educadores, psicólogos entre outros explorem as técnicas lúdicas para promover uma melhor comunicação e aproximação com a mesma, isto possibilita a compreensão deste indivíduo de modo mais profundo, além do fato de engrandecer a transmissão de conhecimentos e saberes para os infantes.

3 MÉTODO

O Estágio Básico Curricular Supervisionado III da turma do Curso de Psicologia, 6º período, do turno noturno foi realizado em uma Escola Municipal do Município de Rio Azul - PR durante o segundo semestre de 2017. Trata-se de observações a campo realizadas semanalmente, seguidas de uma atividade aplicada, as mesmas ocorreram em uma turma de ensino fundamental, no período da manhã, com 23 alunos pertencentes ao quinto ano, tendo faixa etária em média de 11 anos.

A princípio em conversa com a responsável do local, esta relatou que uma possível demanda seria um menino, que aqui será chamado de S1 o qual é repetente

desta mesma série escolar e que segundo relatos dos professores e resultados que o mesmo teve em avaliações aplicadas por ela, S1 apresentava sinais de dificuldade para cumprir as atividades que lhe eram solicitadas, ainda era recorrente comportamentos de indisciplina por parte do aluno. Em conversa com a professora responsável pela classe P1, foi evidenciado que de fato S1 estava demonstrando dificuldades em cumprir as tarefas que eram requisitadas, sendo este pouco participativo nas aulas em questões didáticas, e em muitas vezes se comportava de maneira agitada.

No início das observações, a turma se demonstrou curiosa com a presença de alguém incomum a rotina escolar, as aulas ministradas pela professora que aqui chamarei de P1, são as disciplinas de base (português, matemática, ciências, geografia) e as demais disciplinas são lecionadas por outros professores. S1 nesta primeira observação manteve-se quieto a maior parte do tempo, porém não acompanhava as atividades que S1 ia propôs. Nas observações posteriores S1 na maioria, estava ausente. Mediante as demais observações constatou-se que a turma no geral é composta por dois subgrupos, sendo eles os alunos que se sentam a frente, apresentavam-se mais calados, mas em sua maioria demonstravam grande interesse nas aulas e os alunos pertencentes ao “fundo” da sala, sendo mais agitados e inquietos em certos momentos das aulas, com conversas paralelas e buchichos. Em observação de outra disciplina, ministrada por P2, estes mesmos subgrupos se mantinham, sendo que os alunos que se sentavam ao fundo da sala tumultuavam ainda mais a aula, não parecendo concentrar-se na disciplina.

Infelizmente a respeito de S1, que foi a demanda inicial apresentada, devido a sua ausência na maioria das aulas observadas impossibilitou percepções mais profundas. As poucas aulas que o mesmo estava presente, este se recusou a executar as atividades, mantendo-se quieto e neutro na maior parte do tempo.

Um fator relevante é a participação da turma em atividades dinâmicas (jogos, brincadeiras) os alunos pareciam mais interessados a participar da aula, mas quando os mesmos uniam-se em grupo ocorriam desentendimentos, e assim os alunos acabavam não conseguindo finalizar os exercícios, por vezes os alunos se reusavam

a unir-se a determinados alunos acarretando em agitações e dificultando a realização das atividades.

Além disto, outro possível impasse observado foi que alguns alunos pareciam não se concentrar na explicação de P1, dispersos por conversas paralelas como já citado anteriormente, isto parece acarretar em complicações para o aprendizado dos alunos, os quais não direcionam a atenção para a explicação de P1, gerando dúvidas no momento da realização dos problemas. As impressões que foram possíveis se obter ao final das observações é que no geral se trata de uma turma agitada, mas que e os alunos se comportam de maneira condizente com sua faixa etária, ainda, demonstram certa dificuldade em trabalhar em grupo, e em concentrar-se durante um tempo em único foco (nesse caso a explicação da professora). A respeito de P1, ao que parece, possui domínio da turma e ministrando as aulas sem grandes dificuldades e assim presumivelmente aparenta suprir as necessidades dos alunos no que diz respeito à aprendizagem destes.

Posto isto, de acordo com o observado, percebeu-se certa carência dos alunos acerca da cooperatividade quando se trabalha em grupo, ainda certa necessidade de se estimular a atenção para promover um melhor aproveitamento das aulas. A proposta de atividade surge no sentido de estimular a concentração dos alunos de forma lúdica o que a torna mais atrativa. No contexto escolar, particularmente na turma onde ocorreram as observações fazem parte 23 alunos, surgindo a necessidade de uma atividade que de fato seja atraente para os alunos, tendo em vista o fato do propósito das atividades trabalharem com a atenção, ainda sendo algo que provoque a diversão dos participantes e, sobretudo atinja o objetivo proposto.

A primeira atividade trata-se de uma técnica de relaxamento corporal por meio do silêncio e concentração, intitulada Segundo Diniz (2016): Jogo do Silêncio, como já é sabido Jung foi pioneiro em agregar diferentes meios para alcançar o acesso ao inconsciente, logo, a perspectiva analítica salienta vários recursos expressivos, dentre eles técnicas de relaxamento e expressão corporal (PENNA, 2014). Sendo assim o corpo possui grande importância, sendo um meio de autoconhecimento e expressão assim por meio do jogo do as crianças permanecem por cerca de um minuto em pleno silêncio isto provoca relaxamento corporal, e estimula a concentração (DINIZ, 2016).

Os jogos cooperativos partem de um princípio no qual se joga com os outros e não contra os outros. O objetivo desses jogos é unir o grupo que está participando, por meio de uma meta coletiva e não de uma meta individual. Com isso, podemos notar que a motivação dos jogos cooperativos está direcionada a superar medos, desafios, e obstáculos e não na derrota do outro, desenvolvendo assim atitudes de empatia, cooperação, estima e comunicação (ULBRA, 2009, p. 96).

Posteriormente dinâmica aplicada é denominada Segundo Sapolin (2007): Jogo do Aeroporto, onde um espaço na sala representará uma pista de pouso sendo que em duplas, um aluno será o piloto o qual será vendado e o outro será a torre de comando que terá a função de orientar o piloto a realizar a passagem pela pista de pouso (está é composta por obstáculos) e assim realizar o “pouso”. Esta atividade permite a melhora da coordenação motora, estimula o trabalho em equipe visto que o avião só cruza a equipe com o auxílio da torre de comando e obviamente permite o exercício do raciocínio e da concentração tanto da torre de comando que deve orientar da maneira correta o colega a superar os obstáculos bem como do avião que deverá se concentrar nas instruções do colega para finalizar a atividade.

Levando-se em consideração o fato de que a turma possui a demanda citada anteriormente, (falta de concentração e cooperatividade) o comportamento da turma no geral é “saudável” permitindo a realização de várias atividades das quais se complementam, diante do que foi apresentado no presente artigo será aplicado ainda à dinâmica do desenho para que assim seja possível que os alunos se expressem livremente e possam tornar explícitos conteúdos do seu inconsciente, o tema proposto para o desenho é um personagem na escola, assim será possível conhecer um pouco mais dos alunos, bem como seus possíveis sentimentos frente à escola.

3.1 ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade ocorreu no dia 17 de outubro de 2017, tendo início às 8h00min o dia estava ensolarado e de clima ameno, 21 alunos estavam presentes na classe neste dia. Ao iniciar a atividade, a princípio reforçou-se os objetivos desta aos alunos (corresponde a grade curricular do curso de Psicologia), feito isto a primeira proposta foi para que os alunos participassem do jogo do silêncio, para que este ocorresse de

forma mais efetiva a solicitação era permanecer em silêncio e voltar à atenção para tudo que lhes fosse possível ouvir, isto aumentaria as chances de que todos relaxassem pois teriam um objetivo para tal. Todos os alunos participaram, permanecendo durante 60 segundos na mais absoluta quietude, alguns fecharam os olhos fechados outros não, com auxílio de um cronometro para controlar o tempo, passado um minuto se deu a solicitação para que as crianças relatassem por escrito em uma folha A4 tudo os que ouviram, assim possibilitando que juntamente com a técnica de relaxamento fosse possível trabalhar a atenção e memória, todos assim o fizeram, S2 e S3 (alunos que se sentam ao fundo da sala) aparentavam trocar ideias do que teriam ouvido durante a dinâmica, os alunos que estavam agitados no inicio da aula S1 (que neste dia estava presente) S2, S3 e S4, após o término da primeira atividade transpareciam estar mais calmos e relaxados.

A segunda tarefa iniciou-se às 8h20min, com o intuito de os alunos utilizassem sua criatividade. Na mesma folha onde completaram o primeiro exercício, a instrução era para que os alunos, na mesma folha A4 da primeira dinâmica, desenhassem um personagem na escola, mesmo tendo um tema específico a atividade deu autonomia para produzir a representação que eles desejassem, e escolher se iriam colorir ou o tamanho do desenho. A ideia era que projetassem neste personagem, e por se tratar de um “desconhecido” facilitaria a expressão do eu. As crianças trabalharam nesta etapa de forma tranquila, onde comparavam seus desenhos, alguns alunos aparentavam estar preocupados com a estética, mesmo sendo deixado claro que a beleza não importava e sim o conteúdo, muitos compartilhavam materiais para a realização do mesmo e por diversas vezes questionavam sobre uso de determinada cor ou figura. S1 nesta atividade não se demonstrou bem-disposto para a produção do desenho, terminou rapidamente o mesmo levando cerca de dez minutos para a conclusão de seu trabalho, a maioria levou uma hora e trinta minutos (que era tempo máximo para esta atividade), ainda assim alguns tiveram de entregar a atividade incompleta, levando-se em consideração que o tempo estava escasso, todos fizeram a entrega dos mesmos, S5 trouxeram a folha virada de modo que o desenho não pudesse ser visualizado e assim depositou sua folha em baixo das demais, esta

dinâmica se encerrou às 9h50 min, horário em que os alunos são dispensados para o intervalo.

A terceira e última tarefa o Jogo do Aeroporto teve início às 10h00min, a primeira instrução era para que as carteiras fossem postas de lado e o espaço onde ocupavam tornar-se-ia a pista de pouso. Os alunos de modo geral e de forma ativa afastaram as carteiras uma a uma, uns auxiliando aos outros, e se posicionaram em torno da lacuna que se formou na sala, aparentando curiosidade sobre a atividade, com fita adesiva branca os alunos elaboraram um retângulo, que seria então a pista de pouso, e posteriormente utilizaram suas malas para servir de obstáculos na pista, feito isto, a atividade que seria em dupla, devido ao escasso tempo, foi praticada em trios, assim otimizando o trabalho. S1 inicialmente se recusou a participar, visto que as crianças gozavam de total liberdade para que escolhessem jogar ou não, após a explicação das regras todos se sentaram em torno da “pista” as próprias crianças formaram suas equipes e decidiram o que cada um seria no jogo, isto foi importante para respeitar a individualidade de cada um, uma vez que as crianças mais tímidas não se sentiriam a vontade sendo o “piloto”, então desempenhariam outra função. O primeiro trio iniciou o jogo e por se tratar de uma atividade que exigia atenção e o piloto, necessitava ouvir atentamente os comandos da torre, os alunos no geral cooperaram mantendo o silêncio, em muitas das vezes um trio auxiliava o outro uma venda preta era colocada sob os olhos do aluno que seria o piloto, assim privando-os da visão tendo como referência apenas as instruções dos seus colegas (a torre de comando). S1 que não participava da atividade até então, juntou-se aos colegas demonstrando empolgação para jogar e assim o fez até o final da atividade.

Os alunos se agitaram quando todos os trios cumpriram a tarefa e então trocariam de papéis, quem era a “torre de comando” teria a oportunidade para colocar a venda e desempenhar a função do avião. Os trios ficaram ansiosos porque a maioria dos alunos queriam ser vendados e jogar como “pilotos”, foi preciso intervir para que então a sala se acalmasse, e que os mesmos compreendessem que o tempo da aula não permitiria que todos jogassem como “piloto” mas que a função da torre era tão importante quanto, pois sem a mesma não seria possível realizar a atividade.

Ao término do jogo, todos os alunos auxiliariam a organizar a sala (recolocando as cadeiras no lugar, removendo a fita do chão), e se mostravam satisfeitos com o desempenho no jogo, comentando entre si sobre o resultado e se questionando sobre uma oportunidade de realizar a tarefa novamente.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

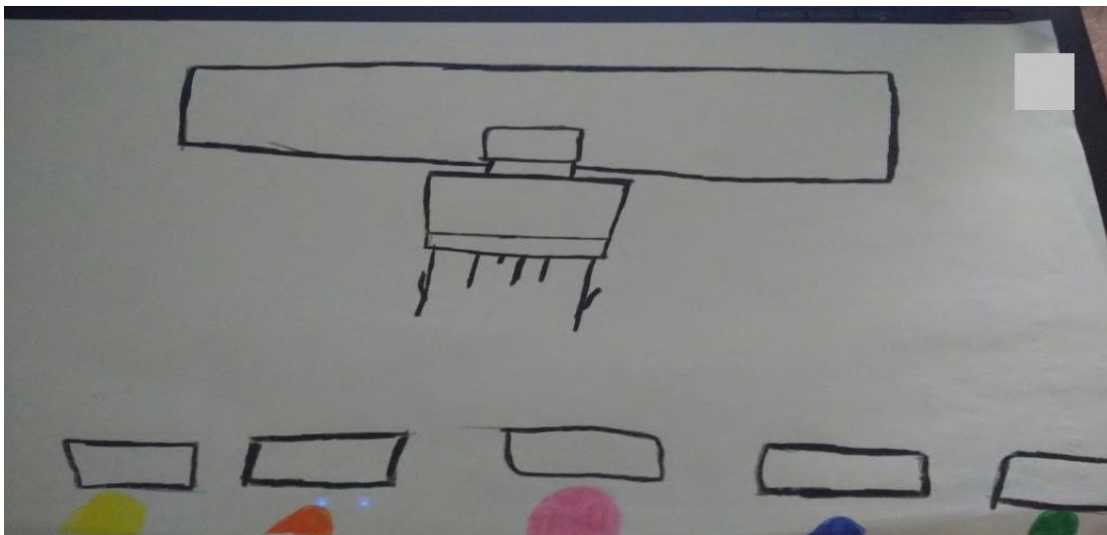
É possível analisar que as atividades obtiveram resultados positivos e dentro do esperado, portanto concretizou-se o discurso da ULBRA (2008) a respeito da exploração da ludicidade, sendo uma útil ferramenta para se trabalhar com crianças e suas possíveis necessidades. Onde os alunos por meio de dinâmicas que se aproximam mais de seu universo, foi possível ao mesmo tempo em que brincavam aprendiam em conjunto.

Mesmo que, as dificuldades observadas sejam normais quando se leva em conta a faixa etária das crianças e o contexto uma vez que em um ambiente com inúmeros alunos, onde cada um trás para a sala de aula sua individualidade e influencia e é influenciada por seus colegas e professores, para a dificuldade em se concentrar nas aulas, agitação e falta de cooperação estas técnicas são um viés de certa forma simples de serem aplicados e que trabalham estas dificuldades na criança de forma prazerosa. Na primeira atividade, o jogo do silêncio os alunos após o término da mesma visivelmente estavam mais calmos e relaxados, os desenhos que foram produzidos são um meio para que as crianças se expressem (nesse caso para que os mesmos fossem avaliados a título de interpretação da personalidade da criança, seria necessária uma investigação profunda que não é o objetivo do estágio), o simples fato de desenhar e depositar emoções no processo já se caracteriza como sendo terapêutico. A respeito do jogo do aeroporto, o mesmo reuniu diversão, cooperação, lógica e concentração, estimulando desta maneira todos os alunos, respeitando também a subjetividade de cada um.

Em relação a S1, uma análise comparativa entre seu desenho e aos demais alunos, juntamente com o que se foi observado, em uma interpretação superficial é

possível compreender que ele se sente parte do ambiente escolar mesmo quando se encontra presente.

Imagem 1



Fonte: a autora.

Ao que parece sua percepção de escola sugere algo monocromático e rígido, no desenho S1 expressou agressividade por meio do traçado, levando a crer que mesmo concluindo sua tarefa rapidamente, ele conseguiu de fato se expressar o que denota a atividade como algo terapêutico. Em referencia ao seu desenho e qualidade do mesmo, onde S1 faz o uso da perspectiva em 3D para construir sua atividade é possível supor que suas funções neuronais estão normais no tocante da cognição, por exemplo, em razão da dificuldade que envolve a construção do seu desenho.

Depreende-se então, por meio de constatação empírica, que o lúdico é um mecanismo eficiente a ser explorado em crianças, a pratica de jogos, brincadeiras que tenham como base um objetivo a ser trabalhado quando é saudável e necessária, e quando constante podem tornar o ambiente mais atrativo. Temas como cooperação, a importância do trabalho em grupo entre outros podem ser trabalhados em jogos propiciando um maior entendimento por parte das crianças. A proposta dos desenhos permite ampliar os conhecimentos sobre a individualidade de cada um. Quando se utiliza ferramentas que exigem criatividade e imaginação para um objetivo, a

³ Todos os desenhos dos alunos (sem seus nomes) foram entregues em anexo à Uniguaçu como parte integrante da documentação de estágio.

comunicação do adulto com as crianças é facilitada quebrando-se certos bloqueios e aproximando o adulto da criança o permitindo adentrar em seu universo lúdico.

Ainda sobre S1, a demanda apresentada por P1 referia-se que “o mesmo seria o aluno problema da turma, atraindo e desviando a atenção dos demais alunos, e recusando-se constantemente a participar das aulas” (SIC). Em uma possível perspectiva analítica, e é de suma importância que esta seja encarada apenas como uma hipótese visto que é superficial estes comportamentos anteriormente citados podem ser evidenciados e compreendidos quando S1 por meio de seu desenho e atitudes observadas, em uma análise junguiana poderia referir-se que a *persona*⁴ de estudante (representada pelas figuras coloridas) não esta adaptada ao ambiente escolar (representado pelos demais elementos em cor preta monocromática) bem como, aparentemente revela o sentimento de inferioridade diante do ambiente escolar, visto que os alunos estão incompletos no desenho.

Assim sendo, observou-se que todos os materiais produzidos pelos alunos sendo eles concretos, no que se refere aos desenhos ou abstratos referindo-se as emoções que surgiram e foram expressas durante a atividade comprovam a perspectiva de Jung e da arteterapia sobre os símbolos, e sua expressão e a relevância da arte enquanto um meio de expressão.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Rosangela. **Psicoterapia – Psicologia Junguiana**. São Paulo: 2015. Disponível em: < <https://goo.gl/55YgSW> > Acesso em: 17 set. 2017.

DINIZ, Melissa. Gravidez e Filhos. **UOL**. São Paulo: fev de 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/eGcmgT>>. Acesso em: 12 set. 2017.

FIORINDO, Priscila Peixinho. Arteterapia e Psicologia Analítica. **Rev Pandora Brasil**. Nº 61, abril: 2014. Disponível em: < <https://goo.gl/AnpgGH> > Acesso em: 12 set. 2017.

GAILLARD, Chistian. **Jung e A Vida Simbólica**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Disponível em: <<http://twixar.me/dN33>> Acesso em: 17 nov. 2017.

JUNG, Carl Gustav. **O Eu e o Inconsciente**. Obras Completas Vol. 7/2. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

⁴ Segundo GAILLARD, Jung utilizava este termo para referir-se à forma conveniente e necessária que cada sujeito assume em função de cada contexto social.

MARQUES, Cláudia Luíza. **Metodologia do Lúdico na Prática Docente Para Melhoria da Aprendizagem na Educação Inclusiva**. Instituto Federal de Brasília: 2012. Disponível em: < <https://goo.gl/jr4pEZ> > Acesso em: 11 set. 2017.

PENNA, Eloisa Marques Damasco. **Processamento simbólico arquetípico: pesquisa em psicologia analítica**. São Paulo: Educ, 2014.

PORTELA, Bruno. Processo criativo e a expressão artística. **Psicologia MSN**, fev, 2012. Disponível em: < <https://goo.gl/Q5A3Bb> >. Acesso em: 12 set. 2017.

REIS, Alice Casanova. **Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do Psicólogo**. Psicol. cienc. prof. vol.34 no.1 Brasília Jan./Mar. 2014. Disponível em: < <https://goo.gl/EDq5J4> > Acesso em: 25 out 17.

SAPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SHULTZ, Duane P. SHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). **Arte e Educação**. Curitiba: Ibpex, 2008.

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). **Jogos, Recreação e Lazer**. Curitiba: Ibpex, 2009.

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). **O Lúdico na Prática Pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2009.

BRICADEIRAS E PSICOMOTRICIDADE: FERRAMENTAS PARA AQUISIÇÃO DE HABILIDADES ESCOLARES EM UMA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eduarda Bileski¹
Ivan Gross²

RESUMO: Brincar é um processo natural da infância que possibilita o desenvolvimento da psicomotricidade e socialização. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento de habilidades escolares como leitura, escrita, atenção, domínio de materiais movimentação e socialização. O trabalho consiste em introduzir atividades lúdicas e psicomotoras em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola municipal. As atividades psicomotoras foram exploradas por meio de brincadeiras, tornando-as mais significativa ao sujeito da pesquisa a qual tem sete anos e sexo feminino. Brincadeiras como amarelinha, modelação com massinha escolar, escrever com novelo de lã no chão, desrosquear tampas de refrigerante possibilitaram o desenvolvimento de coordenação ampla e fina, percepção visual, esquema corporal e outras necessárias a tão almejada capacidade social de ler e escrever. O domínio sobre as sensações e o corpo assim como as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e esses quando ocorrem na presença de regras significativas acadêmicas tornam-se ferramentas úteis a educação, pois o objetivo da escola é desenvolver cidadãos com capacidades cognitivas e sociais. Os resultados observados foram o desenvolvimento de autonomia e concentração nas atividades realizadas pela aluna, reafirmando a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Escrita, Brincadeiras e Psicomotricidade.

ABSTRACT: Playing is a natural process of childhood that enables the development of psychomotricity and socialization. These skills are essential for the development of school skills such as reading, writing, attention, mastery of material movement and socialization. The work consists in introducing recreational and psychomotor activities in a Specialized Educational Assistance (ESA) room of a municipal school. As psychomotor activities were explored through play, becoming as more important and subject of the research to seven years and female sex. Playing games such as hopscotch, modeling with school clay, writing with wool ball on the floor, unscrewing soft drink caps made possible the development of fine and wide coordination, visual perception, corporal scheme and others necessary for the social capacity to read and write. The mastery over sensations and the body as well as games are fundamental for cognitive development and these when they occur in the presence of significant academic rules become useful tools for education, for the purpose of school and for education and cognitive abilities and social. The results observed were the development of autonomy and concentration in the activities carried out by the student, reaffirming the importance of psychomotricity for child development.

KEYWORDS: Reading, Writing, Play and Psychomotricity

1 INTRODUÇÃO

A introdução da atividade na escola é um requisito para aprovação no Estágio Básico III do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu, o qual está amparado na lei 11.788 de 2008 e no código de ética do

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

² Psicólogo, Mestre em Educação. Professor no curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

profissional Psicólogo. O estágio básico é uma oportunidade de o acadêmico conhecer o ambiente de trabalho reforçando aprendizagem social, cultural, e profissional sem estabelecer vínculo empregatício.

Brincar é um processo natural da infância que possibilita o desenvolvimento da psicomotricidade e socialização. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento da leitura, escrita, atenção e bom desempenho escolar. O trabalho consiste em introduzir atividades lúdicas e psicomotoras em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola municipal.

O potencial lúdico é natural da infância e por meio desse a criança desenvolve o esquema corporal, habilidades, percepto-motoras, lateralidade, linguagem verbal, coordenação, conhecimento corporal, habilidades conceituais e sociais.

2 DESENVOLVIMENTO

As brincadeiras fazem parte da cultura popular e são semelhantes ao redor do mundo, pois, as mesmas brincadeiras recebem nomes diferentes e regras pouco divergentes nos diversos países. Os “jogos tradicionais infantis” possuem as características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. As regras das brincadeiras podem ser ensinadas de maneira horizontal, isto é, de criança para criança sem muito direcionamento ou vertical, por exemplo, na presença de um adulto através de dicas verbais, sistemáticas, sequenciais e de exemplos. A cultura é o paralelo da noção de transmissão biológica porque permite um grupo perpetuar características as gerações subsequentes por mecanismo de ensino-aprendizagem. (PONTES E MAGALHÃES, 2003).

A brincadeira é uma atividade não estruturada cuja finalidade é o prazer do praticante que tem a oportunidade de ensaiar novas combinações de ideias e comportamentos, sendo um fim em si mesma. As brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças porque os processos de simbolização e de representação embutidos no processo de “faz de conta” levam ao pensamento abstrato. Tanto os jogos quanto as brincadeiras não dirigidas possuem

direcionamentos, pois os primeiros possuem regras e o segundo imitam o contexto social no qual a criança está inserida. A percepção que a criança tem do mundo e dos objetos define o conteúdo de suas brincadeiras. A brincadeira desenvolve aspectos referentes à percepção e habilidades motoras (CORDAZZO e VIEIRA, 2017).

De acordo com Henri Wallon (2010, p. 37) “as funções motoras vão além da tarefa de executar as ações pensadas pelo sujeito. O ato motor no ser humano garante desde o início a função de expressão da afetividade (por meio dos gestos, expressões faciais e agitação corporal).

Para que as crianças tenham bom desempenho escolar e aprendam ler e escrever é necessário que tenham habilidades psicomotoras desenvolvidas. As brincadeiras podem auxiliar nesse desenvolvimento por meio da aquisição da lateralidade, dominância, localização e acuidade auditiva e visual. (OLIVEIRA, 1992).

O potencial lúdico é uma ferramenta que a criança dispõe para desenvolver sua psicomotricidade, incluindo coordenação motora, raciocínio, criatividade, inteligência e demais habilidades manuais, visuais e auditivas. Brincando com frequência a criança tem a possibilidade de organizar modelos explicativos sobre o ambiente e estabelece relações entre diversas situações cotidianas, conciliando seu mundo interno dos pensamentos e emoções quanto externas, desafios oferecidos pelo desenvolvimento e questões interpessoais. (ASSIS, CONTER e PÉRICO, 2015). Por meio dos movimentos as crianças realizam as primeiras interações com o meio e aprendem. O brincar explora esses movimentos que são significativos para a criança e podem auxiliá-las nas habilidades necessárias ao bom desempenho escolar.

A leitura e a escrita são repertórios de comportamentos distintos, que envolvem a aquisição de habilidades precursoras em sua aprendizagem. Cada pessoa possui um repertório de condicionamentos que não é linear. Na leitura o histórico de contingências envolve relações de controle entre resposta verbal e o texto (comportamento textual) o qual possibilitará o desenvolvimento da leitura, isto é compreensão do conteúdo. Porém o comportamento textual é antecedido por contingências que envolvem visão, tato, orientação espacial entre outros. O comportamento de escrita envolve a pré-aquisição de respostas motoras, soletração, composição e edição. (ROSE, 2005).

As habilidades psicomotoras necessárias para um bom desempenho no processo de alfabetização são dominância manual, conhecimento numérico, movimento dos olhos da esquerda para direita, adequação da escrita as dimensões do papel, pronúncia correta de vogais, consoantes e sílabas e possibilidade de reunir sílabas na formação de palavras. (GOMES, 1987).

As habilidades listadas são dependentes do desenvolvimento de processo psicomotores. De acordo com Boulch *apud* Assis, Conter e Périco (2015) essas habilidades consistem em lateralização, orientação e estruturação do esquema corporal, orientação e a estruturação espaço-temporal, e a estabilização de valores.

Silva (1987) mostrou que a psicomotricidade é dividida nas seguintes áreas: Comunicação e expressão, Percepção, Coordenação, Orientação, Conhecimento corporal e lateralidade e Habilidades conceituais. Esses fatores são necessários a leitura e escrita porque a ação depende das capacidades de orientação fixa, visualização e fixação de formas, percepção da distância em relação às palavras, domínio da relação sentido-som e sincronização de movimentos óculos-manuais. (ASSIS, CONTER e PÉRICO, 2015).

A comunicação e expressão são responsáveis pela expressão e comunicação do pensamento, tendo uma função social que permite ao indivíduo atuar verbal e gestualmente sobre o Mundo; (GOMES, 1987). Em termos evolutivos, o ser humano, antes de desenvolver a capacidade linguagem verbal, faz uso de um sistema não verbal de enorme importância para o entendimento da função da motricidade na aquisição da linguagem verbal, integrando todo um sistema comunicativo. (FONSECA, 2009).

A comunicação e expressão pode ser entendida como desenvolvimento da linguagem e está relacionada com a compreensão do meio e transmissão de valores pessoais, culturais e sociais. A linguagem através dos códigos transmite sentimentos, e valores sendo dependente de exercícios e treinos. Ela pode se dar através de gestos, movimentos, olhares, sons, expressão das emoções, da fala e do próprio silêncio que é significativo (OLIVEIRA, 2015). A comunicação é contemplada pela psicomotricidade, logo envolve domínios afetivos, cognitivos e motores necessários à socialização e sobrevivência no meio.

A percepção está relacionada com a capacidade de reconhecer e compreender estímulos; está ligada a atenção, consciência e memória. Trata-se da mediação entre o sentir e o pensar para uma posterior discriminação (GOMES, 1987). O comportamento de leitura e escrita é antecedido principalmente pela capacidade de discriminação visual e auditiva. Vallet *apud* Oliveira (1992) entende o processo visual como capacidade de ver e diferenciar objetos apresentados no campo visual com significado e exatidão dependentes de qualidades anti-gravíticas, pessoais, somatognósticas e linguísticas. De acordo Faveo *apud* Pereira e Calsa (2009) a escrita espontânea ou projetiva envolve a aquisição de habilidades um pouco mais complexas porque o modelo visual e auditivo estará ausente e existirá necessidade de autonomia para decidir o que vai ser escrito e de que forma.

Para escrever a pessoa precisa gerar e organizar uma informação de maneira coerente sendo necessário diferenciar letras dos demais signos e estabelecer quais serão usadas além de um bom domínio motor. A discriminação visual é a capacidade de classificar duas figuras quando suas diferenças são mínimas. Trata-se da habilidade de perceber de forma correta símbolos, obedecendo a suas sequências, separando um objeto de seu fundo (MEDEIROS, 2011).

A discriminação auditiva está relacionada com a distinção dos sons e é importante no processo de escrita, especialmente na compreensão de ditados. Deve-se ter a capacidade de entender sem ambiguidade a diferença de cada som, sintetizando os em uma unidade compreensível. Durante a leitura é necessário associar o som a uma grafia. São comuns as seguintes letras sejam confundidas: F por V, P por B, C por G em palavras cujos fonemas são semelhantes.

De acordo com Nunes e Silveira (2011), a percepção é o ponto convergente entre cognição e realidade. As informações do meio são levadas até o sistema cognitivo para serem processadas no cérebro. Portanto, a finalidade desse processo psicológico é colocar a pessoa em contato com o meio através dos sentidos.

Contudo, essa não pode ser considerada um espelho da realidade porque tem natureza criativa, sendo influenciada por outros processos cognitivos e afetivos, como memória, atenção e motivação. (NUNES E SILVEIRA, 2011). A percepção interfere na aprendizagem e está relacionada com a cultura na qual a pessoa se desenvolveu

e as próprias subjetividades das pessoas. O processo psicológico envolve a discriminação de estímulos táteis, visuais e auditivas.

A coordenação é a união harmoniosa de movimentos dividindo-se em três domínios: ampla (envolve movimento da cabeça, ombros, braços, pernas etc.) fina (movimento dos pequenos músculos) e visomanual. (GOMES, 1987). Para que uma pessoa manipule os objetivos da sua cultura ela precisa ser capaz de se movimentar no espaço com destreza, ter equilíbrio do gesto sobre o instrumento. A coordenação ampla e global é definida como o domínio sobre os grandes músculos. (OLIVEIRA, 2015).

A coordenação motora ampla engloba práticas relacionadas com organização do ritmo e desenvolvimento de percepções globais dos membros superiores e inferiores. A coordenação fina está associada principalmente com atividades que usam as mãos e os dedos e pode ser observada no correto traçar das letras (ALMEIDA, 2014). Le Boulch *apud* Almeida (2014) reforça que a coordenação motora fina está associada a visão através da coordenação visório-manual porque os movimentos das mãos e dos olhos devem ocorrer em consonância.

A orientação é a organização intelectual do meio. O Conhecimento corporal e lateralidade se referem a percepção gradual que a criança possui do próprio corpo. (GOMES, 1987). Medeiros (2011) considera que a criança atinge a etapa de orientação espacial quando noções de situação, como dentro e fora, tamanho, forma e quantidade. Quando as mesmas não são adquiridas a criança apresenta dificuldade de discriminar letras, por exemplo, “u” e “n”, sendo comum que se perca nas atividades (distração nas atividades), esbarre em objetos, dificuldade de orientação no papel, obedecer ao sentido da leitura, e classificar os números, misturando dezena, centena e milhar.

A lateralidade é a disposição que as pessoas têm em usar preferencialmente uma parte do corpo em três níveis. Mão, olho e pé, existindo uma dominância em um dos lados sendo o outro complementar e essencial a execução das atividades. O lado dominante maior força muscular, precisão e rapidez. Quando uma pessoa possui lateralidade cruzada isto não existe uma dominância de forma homogênea em um lado do corpo, a criança pode vir apresentar dificuldade em aprender a direção gráfica,

conceitos de esquerda e direita, comprometimento nas habilidades de leitura e escrita, má postura, dificuldade na coordenação fina, dificuldade na discriminação visual e outros. A lateralização é a base da estruturação espacial. (OLIVEIRA, 2015).

O esquema corporal é a representação mental do corpo humano, sendo esse uma forma de expressão da individualidade. Essa representação engloba uma percepção e controle do corpo por meio da discriminação das sensações. A expressão esquema corporal se refere às informações que o córtex cerebral recebe das vísceras isto é das percepções táteis, térmicas, auditivas e visuais que facilitam a percepção do próprio corpo e postura. O corpo é o ponto de referência pelo qual a pessoa interage com o mundo sendo a base para o desenvolvimento cognitivo. (OLIVEIRA, 2015).

As habilidades conceituais, referem-se às capacidades de a criança expressar relações de quantidade, espaço, ordem e distância. (GOMES, 1987). A psicomotricidade é dividida em áreas apenas por questões didáticas porque na prática essas habilidades são desenvolvidas em consonância. Percebe-se que o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor constituem um paralelismo essencial para o desenvolvimento perante o ambiente, logo são essenciais para a aprendizagem da leitura e escrita que são habilidades exigidas pelo nosso contexto social.

3 MÉTODO

A introdução da atividade na escola é um requisito para aprovação no Estágio Básico III do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu, o qual está amparado na lei 11.788 de 2008 e no código de ética do profissional Psicólogo. O estágio básico é uma oportunidade de o acadêmico conhecer o ambiente de trabalho reforçando aprendizagem social, cultural, e profissional sem estabelecer vínculo empregatício.

A atividade foi desenvolvida em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola municipal de ensino fundamental em Três Barras – SC. A escola possui boa infraestrutura, contando com laboratório de informática, ginásio de esportes, biblioteca e outros que enriquecem os conhecimentos adquiridos

na sala de aula. O sujeito da pesquisa possui sete anos, sexo feminino, matrícula no primeiro ano do ensino fundamental vespertino e frequência no AEE.

A atividade que sustenta a aprovação do acadêmico foi dividida nas seguintes etapas: levantamento de hipótese diagnóstica, proposta de intervenção, intervenção, observação dos resultados e devolutiva. A coleta de dados para elaboração da hipótese diagnóstica foi realizada com entrevistas informais e observações de diversos alunos na sala de AEE nos dias 23/08, 28/08, 30/08 e 06/09, em horários diversos. Devido ao AEE ser realizado individualmente e o vínculo estabelecido com A. a pesquisadora dirigiu seus esforços para elaboração de uma hipótese dirigida a uma única aluna que frequenta o local nas segundas feiras entre as 10:30 e 11:00h.

Para concretizar a hipótese a pesquisadora entrevistou informalmente mais duas professoras que têm contato com a aluna. A primeira foi a professora da classe regular que aluna frequenta no período vespertino. No dia 11/09 Ela relatou que embora A. fosse um pouco tímida possuía boa oralidade, porém a mesma não terminava suas atividades com autonomia, precisando da ajuda dos colegas e da professora. Apresentou queixa ainda quanto ao reconhecimento das sílabas complexa, como “CHA” e formação das palavras. A segunda professora teve contato com a aluna em 2016 em outra instituição quando a mesma estava matriculada na Educação Infantil (E. I). A entrevista foi realizada em 18/09 e a professora relatou que A. era desatenta e concluiu a E. I. sem reconhecer todas as letras do alfabeto.

Com as observações constatou-se que as atividades realizadas no AEE são uma extensão das realizadas em sala de aula regular, sendo pouco atrativas para a aluna que diariamente convive com lápis, papel e alfabeto de madeira. No primeiro dia de observação dessa aluna no AEE foi solicitado que a mesma montasse um alfabeto móvel no chão em sequência. Ela mostrou-se dependente da professora: esperando que a mesma lhe falasse a letra que seguia a atividade. No final, A. demonstrou dificuldade em orientação espacial, pois devido ao tamanho das letras (impressas em papel 10x15 cm) faltou espaço na sala para montá-las sem tangenciar a parede. A. esperou as instruções da professora para seguir a atividade dispondo as letras abaixo das outras.

Em uma atividade realizada com alfabeto de madeira com 100 peças pequenas dispostas sobre uma mesa a aluna demonstrou ainda confundir a forma das letras, por exemplo trocar “m” por “w”, embora a entrevista com a professora de educação infantil tenha esclarecido que A. passou pela fase de espelhamento das letras a qual foi respeitada sem nenhum tipo de punição.

A observação em sala de aula constatou que a aluna possui bom relacionamento interpessoal com os colegas de turma, sendo necessário que a professora interfira muitas vezes para que os colegas não realizem as atividades por ela, apenas a auxiliem. Esclareceu que A. também tem boa oralidade, pois relatou com clareza aos colegas de classe o que havia feito no feriado. A aluna apresenta conhecimento das sílabas simples, como “DA”, porém realiza as atividades em um espaço de tempo maior que os colegas e em seu caderno é possível observar que ao copiar do quadro A. não separa as palavras, sua letra é grande, ultrapassando os limites impostos pelas linhas e a regra da escrita seguir da direita para esquerda é cumprida com dificuldade, pois com frequência a escrita no caderno iniciou no meio da folha.

Durante as entrevistas as professoras relataram que A. são desatenta nas atividades, porém a observação demonstrou que a mesma realiza as atividades quando é acompanhada pelos colegas e professores. Foi possível concluir que a aluna está se desenvolvendo porque, a professora de E. I. que A. foi encaminhada para as séries iniciais sem reconhecer todas as letras do alfabeto. As observações demonstram que a aluna reconhece sílabas simples, evidenciando que a aluna se desenvolveu nesse ano letivo Existe desenvolvimento porém o mesmo não ocorre em consonância com a evolução dos colegas de classe. A hipótese elaborada é de que a falta de habilidades escolares de leitura e escrita e atenção estão relacionadas com a pouca significação que as atividades propostas tanto no AEE quanto na sala tem para a aluna.

A intervenção desenvolvida com a aluna explorou atividades lúdicas e psicomotoras que auxiliam no desenvolvimento de habilidades escolares como leitura, escrita, atenção, socialização e autonomia. As atividades foram realizadas durante quatro semanas, tendo início em 04\10 e seguindo de acordo com a presença da aluna

no AEE nas segundas feiras entre às 10:30 e 11:30h. e o calendário escolar. No final de cada encontro a aluna foi reforçada positivamente com uma estrela as quais foram coladas em um mural, ambos confeccionados em material EVA. Ao final das atividades, no dia 06\11, a aluna completou o quatro e ganhou um presente como forma de recompensa.

3.1 ATIVIDADES COM MASSINHA (1º DIA)

O material usado foi massa para modelar com 12 pequenos cilindros em cores diversas; Massa para modelar com glitter com 06 pequenos cilindros em cores diversas e Folhas de Jornais velhos. Foi oferecido massa de modelar a aluna sobre folhas de jornal para que a fórmica da mesinha não fosse danificada. Nos primeiros minutos do encontro ela pode brincar livremente com o material, projetando seus sentimentos. O segundo momento da atividade foi mais dirigido, pois foi solicitado a aluna que imaginasse que a folha de jornal é o caderno de linha que ela usa em sala de aula. A pesquisadora fez com a massa uma linha vertical, semelhante a uma margem do lado esquerdo do papel, e no canto superior esquerdo um traço horizontal de aproximadamente seis centímetros para que o mesmo simbolizasse uma linha. Foi sugerido que com a massa de modelar A. escrevesse seu nome e sobrenome (total de 14 letras), continuando em linha reta sem amparo da massinha que simbolizava a linha do seu caderno. Em seguida, a aluna escreveu “EDUARDA”, uma palavra com contém sílabas complexas. O objetivo era estimular a coordenação motora ampla e também espacial para que a aluna perceba que letras como C e U são semelhantes na forma, mas pela disposição espacial se diferenciam. Também foi explorado a capacidade de simbolização ao deixar a aluna modelar livremente e imaginar as linhas do caderno.

3.2 ATIVIDADES COM TAMPINHAS (2º DIA)

O material foi confeccionado pela pesquisadora inspirado em imagens do aplicativo Pinterest no “board” atividades psicomotoras. Para confeccionar o material

é necessário retirar com cuidado a tampinha e a base nas quais são rosqueadas nas caixas de leite usando faca, tesoura e estilete. Também é necessário imprimir em fonte Arial, tamanho 26, letras “de forma” diversas. As letras devem ser prendidas nas bases com cola quente de forma que fiquem escondidas quando as tampinhas forem rosqueadas. Foram usados 121 bases e tampinhas.

Participaram da atividade a pesquisadora e a aluna. Inicialmente as tampinhas foram dispostas sobre a mesa para que a aluna pudesse explorá-las. Em seguida foram todas rosqueadas e sugeriu-se que a A. escrevesse seu nome e o nome da sua professora usando o material. Foi necessário que a mesma abrisse várias tampas para encontrar as letras necessárias. Posteriormente, a atividade ganhou um cunho competitivo: as tampas foram fechadas e foi estabelecido que quem montasse a palavra Elza (personagem do filme Frozen da Disney) seria a vencedora e poderia escolher a próxima brincadeira realizada naquele dia. A palavra ELZA foi escrita no quadro para facilitar o processo. A pesquisadora ganhou e sugeriu que a brincadeira fosse “casinha”. Os objetivos foram: desenvolver acuidade visual e auditiva, socialização por meio da competição saudável e coordenação motora fina por meio do movimento de pinça mediante abertura das tampinhas.

3.3 ATIVIDADES COM NOVELO DE LÃ E TAMPINHAS (3º DIA)

O material usado foi 150 tampinhas de garrafa PET e um novelo de lã de 200 metros. Nesse dia foram realizadas duas atividades. O início do encontro aconteceu contextualizando a atividade para a aluna para que ganhasse cunho afetivo e conseqüentemente significativo. Para tanto, conversamos sobre gatos. Foi perguntado se aluna gosta dos animais e em seguida se já observou algum brincando com novelos de lã. Sugeriu-se que escrevesse a palavra gato em letra de forma, no chão, usando um novelo de lã. Cada letra deveria ter aproximadamente 1m². Uma tesoura sem ponta foi oferecida para que os cortes e ajustamentos necessários fossem realizados no material. Para exemplificar, a pesquisadora fez a letra G para que ela tivesse conhecimento do tamanho que as demais letras teriam. Após essa primeira etapa, foi utilizado tampinhas de refrigerante para que a aluna cobrisse o

contorno das letras. A pesquisadora sugeriu que A. retirar seustênis que estava usando e andasse sobre as tampinhas que contornam as letras com os olhos fechados. A atividade foi realizada em sala de 20 m². Após escrever “LOLA” com o novelo de lã foi pedido para que A. ajudasse a pesquisadora a desenhar uma amarelinha com o novelo de lã. Em seguida ambas brincaram variando as regras tradicionais da brincadeira popular, pulando com os dois pés, encostando apenas nas linhas etc. Os objetivos foram: desenvolver a coordenação motora ampla, socialização por meio da criação de regras, noções de espaço, lateralidade e esquema corporal.

3.4 QUEBRA CABEÇA E BRINCADEIRAS LIVRES (4º DIA)

Os materiais usados foram: quebra cabeça com 100 peças da personagem Ladybug e quebra cabeça com 20 peças de uma paisagem. No quarto dia foi oferecido a aluna dois quebra-cabeças os quais variam em complexidade e figurar a serem montadas. A aluna poderá explorá-los livremente. Foi estimulado que a própria aluna tomasse a iniciativa de montar o jogo. Ela iniciou a montagem do quebra cabeça da Ladybug e pediu ajuda da pesquisadora. Na segunda metade do encontro, quando o quebra cabeça escolhido estava montado as brincadeiras tornaram-se livre de regras A. mediu a situação para que brincássemos com um jogo da memória disponível no AEE. O objetivo foi desenvolver coordenação motora fina, lateralidade, noções de espaço, concentração, acuidade visual e socialização.

Os resultados foram avaliados por meio de observações da aluna no AEE no dia 13\11 e na sala de aula regular no dia 13\11. Foi realizado um questionário com a professora dos recursos multifuncionais. “A devolutiva aconteceu dia 20\11 e sugeriu que a sala de AEE continuasse um ambiente atrativo, diferente da sala de regular, oferecendo forma diferente de estimular os alunos, tornando a aprendizagem agradável e significativa.

4 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como o Lúdico e a Psicomotricidade influenciam as crianças na aquisição de habilidades escolares como atenção, socialização, respeito à regras, leitura e escrita. Além disso possibilitou uma pesquisa de campo na qual foram introduzidas atividades lúdicas e psicomotoras no atendimento educacional especializado (AEE) de uma menina de sete anos que anteriormente encontrava no recurso apenas uma extensão da sala de aula regular.

De modo geral, a introdução de ferramentas lúdicas e psicomotoras no AEE foi positiva pois a aluna mostrou-se motivada a frequentar o mesmo, reduzindo faltas e atrasos que ocorriam com frequência. O questionário com a professora responsável pelo local esclareceu que após a atividade a aluna demonstrou-se mais atenta porque passou a escutar as orientações oferecidas por ela. Da mesma forma, melhorou autonomia, pois a mesma passou a não esperar que a professora lhe respondesse as atividades, procurando solucioná-las antes de pedir ajuda.

A atividade realizada no campo verificou que o potencial lúdico e psicomotor realmente é importante para o desenvolvimento de habilidades escolares. Contudo, necessita-se que a estimulação seja realizada com frequência e de maneira adequada, sendo significativa para a criança e respeitando seu desenvolvimento.

Dada a importância do assunto, faz-se necessário pesquisas que mensurem esses progressos escolares de forma concreta, usando testes psicométricos e outras ferramentas estatísticas que permitam discussão e comparações entre as evoluções nas diversas fases do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a introdução de recursos lúdicos e psicomotores é útil a aquisição de habilidades escolares tanto no AEE quanto na sala regular. A comunicação, expressão e a percepção permitem que criança interaja com o meio. A Coordenação desenvolve o domínio sobre sensações e conseqüentemente aprendizagem. As habilidades conceituais englobam todas as características psicomotoras, tornando aprendizagem significativa bem como as brincadeiras.

REFERÊNCIAS

ALFANDERY, HeleneGratioti. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf> Acesso em: 08\11\2017

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Teoria e prática em psicomotricidade: Jogos atividade Lúdicas e expressão corporal e Brincadeiras Infantis**. Rio de Janeiro: Walk, 2014.

BARROS, S. M. Santana e SCARASU V. G. Sant'ana. **A psicomotricidade como fator de influência na prontidão para a aprendizagem na escola**. São Paulo, Faculdade método, 2014.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/343206570/A-Psicomotricidade-Como-Fator-de-Influencia-Na-Prontidao-Para-a-Aprendizagem-Na-Escola> Acesso em: 08\11\2017

CORDAZZO, S. T. Duarte e VIEIRA, M. Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2007

Disponível em: <https://docgo.org/a-psicomotricidade-como-fator-de-influencia-na-prontidao-para-a-aprendizagem-na-escola> . Acesso em: 08\11\2017

FONSECA, da Vitor. **Psicomotricidade: Filogênese, ontogênese e retrogênese**. Rio de Janeiro: Walk, 2009.

GOMES, V. Miranda. **Prática Psicomotora na Pré Escola**. São Paulo: Ática, 1987
MEDEIROS, Ana Claudia Costa. **A importância da Psicomotricidade para o Processo de Alfabetização**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2188/1/2011_AnaClaudiaCostaMedeiros.pdf Acesso: 08\11\2017

NUNES Ana I. B. Lima e Silveira Rosemary. **Psicologia da aprendizagem processos, teoria e contextos**. Brasília: Liber livro, 2011

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Picomotricidade: Um estudo em escolares com Dificuldade em Leitura e Escrita**. Campinas: Universidade estadual de Campinas, 1992

Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253637?mode=full>

Acesso em: 08\11\2017

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Muitas vozes, 2015.

PEREIRA, L. Alves e CALSA G. Carolina. **O desenvolvimento Psicomotor e sua contribuição no desempenho em Escrita nas séries Iniciais**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2009.

Disponível em:
http://ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/051.pdf
Acesso: 08\11\2017

PÉRICO, S. C. Macedo; ASSIS, G. Aparecida e CONTER, L. Regina. **Contribuições das psicomotricidade e ludicidade para o desenvolvimento infantil**. Curitiba: pontifícia universitária católica do Paraná, 2015.

Disponível em: <http://docplayer.com.br/13931225-Contribuicoes-da-psicomotricidade-e-ludicidade-para-o-desenvolvimento-infantil.html>
Acesso: 08\11\2017

PONTES, F. A. Ramos e MAGALHÃES, C. M. Colino. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2003.

Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/PRC/VOL16N1/16803.PDF
Acesso em: 08\11\2017

COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS PESSOAIS POR MEIO DA INTERAÇÃO SOCIAL

Ana Caroline Sangali¹
Ivan Gross²

RESUMO: A teoria abordada nesse estudo foi a de Lev Semenovitch Vygotsky, um grande psicólogo que deu ênfase no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo por meio da interação social. Desde que nascemos já somos seres sociais e estamos em constante convivência com outras pessoas, mas é quando entramos na escola que todo processo de desenvolvimento e convívio se fortalece. A escola é um espaço de muita importância tendo o professor como o mediador no processo de aprendizagem da criança, sendo que este deve sempre ensinar da melhor maneira possível e aceitar toda diversidade de alunos sabendo conviver com eles da melhor forma, pois sem esses professores o processo de aprendizagem não ocorreria. Ao trocar informações e conversar com outras pessoas que adquirimos conhecimentos e experiências de vida. Para Vygotsky o processo de aprendizagem ocorre por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que seria o nível entre o desenvolvimento real e o potencial da criança e é com a ajuda do mediador que essa criança a transformará o seu desenvolvimento potencial em desenvolvimento real. O objetivo deste estudo foi trabalhar com alunos do 7^a ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal de União da Vitória – Pr a compreensão das diferenças pessoais por meio da interação social, onde foi realizado diversas observações destes alunos e após constatou-se que seria viável realizar como forma de intervenção uma dinâmica com perguntas do cotidiano destes alunos onde cada um teria que escolher a resposta que mais se identificassem e por meio disso fazer com que cada um percebesse que tem pensamentos, gostos, formas de ser e agir, culturas, etc. de diferentes formas do outro e que cabe á todos respeitar essas diferenças sabendo interagir de forma saudável com todos. Os resultados foram agradáveis vistos mudanças positivas de comportamento destes alunos o qual foi trabalhado.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento. Interação. Indivíduo. Aprendizagem.

ABSTRACT: The theory addressed in this study was that of Lev Semenovitch Vygotsky, a great psychologist who emphasized the teaching-learning process and development of the individual through social interaction. Since we were born we are already social beings and we are in constant contact with other people, but it is when we enter the school that every process of development and conviviality is strengthened. The school is a space of great importance having the teacher as the mediator in the process of learning the child, who must always teach in the best possible way and accept all the diversity of students knowing how to live with them in the best way, because without these teachers the learning process would not occur. By exchanging information and talking with others we acquire knowledge and life experiences. For Vygotsky the learning process takes place through the Zone of Proximal Development (ZPD) that would be the level between the actual development and the potential of the child and it is with the help of the mediator that this child will transform their potential development into real development. The objective of this study was to work with students of the 7th year of elementary school of a Municipal School of União da Vitória - Pr the understanding of personal differences through social interaction, where several observations were made by these students and after it was found that it would be feasible to carry out as a form of intervention a dynamic with questions of the daily life of these students where each one would have to choose the answer that most identified and through that make each one to perceive that has thoughts, tastes, ways of being and to act, cultures, etc. . of different forms of the other and that it is up to all to respect these differences knowing how to interact in a healthy

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

² Psicólogo, Mestre em Educação. Professor no curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

way with everyone. The results were pleasant considering the positive behavioral changes of these students that were worked on.

ABSTRACT: Development. Interaction. Subject. Learning.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Básico III tem como objetivo envolver o aluno de Psicologia com atividades praticas do cotidiano o qual foi realizado em uma escola Municipal de União da Vitória – PR que atende alunos de toda a comunidade com turmas de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental. De acordo com a demanda apresentada pelos responsáveis da diretoria da escola foi concluído que seria viável realizar uma intervenção com o 7^a ano do ensino fundamental, pois a mesma vem tendo baixo rendimento escolar pela falta de respeito entre os próprios alunos e a falta de interação saudável entre eles.

O artigo é baseado na teoria de Vygotsky, onde o autor propõe que o processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorre por meio da interação social. Desde que nascemos já estamos em contato com o meio social e de acordo com que vamos crescendo tudo isso só se prolonga. É na escola que todo o processo de aprendizagem se intensifica, pois a criança está todos os dias em contato com outras crianças e pessoas como os seus professores que repassam todos os seus conhecimentos para seus alunos de uma forma mais eficiente possível. O professor é o mediador de todo esse processo de ensino-aprendizagem. Nosso conhecimento vem de fora para dentro e é na troca com outro sujeito e consigo mesmo que se vão intensificando todo nosso conhecimento adquirido. Contudo, nossa rede de conhecimentos e experiências contemplam na aprendizagem do outro e é por isso que devemos saber respeitar e compreender as diferenças pessoais do outro para também sermos respeitados e aceitos.

De acordo com a teoria abordada foi aplicado como forma de intervenção uma dinâmica com perguntas do cotidiano destes alunos onde cada um teria que escolher a resposta que mais se identificassem e por meio disso fazer com que cada um percebesse que tem pensamentos, gostos, formas de ser e agir, culturas, etc. de diferentes formas do outro e que cabe á todos respeitar e compreender essas diferenças sabendo interagir de forma saudável com todos. Os resultados foram

agradáveis vistas mudanças positivas de comportamento destes alunos o qual foi trabalhado.

2 DESENVOLVIMENTO

Lev Semenovich Vygotsky foi um psicólogo bielorrusso. Nascido em Orsha, pequena cidade da Bielorrússia em 17 de novembro de 1896. Foi criado em uma família de princípios educativos, e a partir deste fato deu estímulo intelectual, fazendo-o interessar-se pela reflexão e estudo em várias áreas do conhecimento. Viveu na Rússia e foi um psicólogo importante, fundador de um laboratório de psicologia no Instituto de treinamento de professores onde atuou intensamente na área da educação. (MACHADO, 2017, p.1)

Vygotsky morreu de tuberculose doença com que conviveu durante quatorze anos, em 1934 antes de completar seus 38 anos de idade. Dedicou-se a estudos dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das diversas formas de deficiências congênitas e adquiridas, e assim graduou-se em Medicina. Deu grande ênfase no processo de aquisição de conhecimentos e experiências no desenvolvimento do indivíduo por meio da interação social e para ele o indivíduo é um ser interativo, pois adquire conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais com outras pessoas e de troca com o meio em que está inserido. (RABELLO, PASSOS, 2017, p. 3)

Vygotsky trouxe uma nova perspectiva de olhar às crianças como um todo. Foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Ele sempre considerou o homem inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem sócio interacionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo. (VYGOTSKY, 1996)

A interação social tem um papel de extrema importância no desenvolvimento intelectual de um indivíduo. Desde que nascemos já estamos em contato com o meio

social e de acordo com que vamos crescendo tudo isso só se intensifica. Nosso conhecimento vem de fora para dentro e é na troca com outro sujeito e consigo mesmo que se vão intensificando todo nosso conhecimento adquirido. O principal fator da interação social é a comunicação humana que a vida toda estabelecemos com os outros, e é por meio dessa comunicação que adquirimos aprendizagem, experiências, conhecimentos sobre várias coisas, novos pensamentos e desenvolvemos nossa personalidade.

A aprendizagem está inteiramente ligada ao nosso desenvolvimento, e esse processo não ocorreria sem o contato do indivíduo num certo ambiente cultural e social. O desenvolvimento da criança depende muito do aprendizado que recebe no meio em que ela vive e a partir da interação com outros indivíduos, ou seja, um indivíduo criado num ambiente em que não tem acesso ao sistema de aprendizado ela não irá desenvolver a aprendizagem de certo modo.

É na escola que todo o processo de aprendizagem e linguagem se intensifica, pois a criança está todos os dias em contato com outras crianças da sua idade e de outras também, juntamente com seus professores que vem utilizando estratégias de aprendizagem eficientes. Ao conversar com outras pessoas e trocar informações e conhecimentos no processo de interação social produz aprendizagem constante, porém não ocorre mudança de nível de desenvolvimento mental. E esse processo é tão comum que raramente percebemos que estamos aprendendo. Isso ocorre porque, nosso processo de aprendizagem social é movido mais pela oralidade e a linguagem, ambos são formas mais utilizada de comunicação e a escrita a forma menos utilizada. Quando se comunicamos com as outras pessoas isso acontece de forma inconsciente havendo a internalização e nesse processo ocorre a aprendizagem mediana. Na interação pela linguagem ocorre aprendizagem sim, mas não tão intensificada como pela escrita. (BARRA, 2014, p.771)

A linguagem é, antes de tudo, social. Portanto, sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está interligada com o pensamento. A comunicação é uma espécie de função básica porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento. Para Vygotsky, a aquisição da linguagem passa por três fases, a linguagem social, que tem por função

denominar e comunicar, e seria a primeira linguagem que surge. Depois teríamos a linguagem egocêntrica e a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento. (RABELLO, PASSOS, 2017, p.8)

A escola então é um ambiente social de muita importância nesse processo de aprendizagem por mais que a criança ao entrar na escola já possua certo nível de conhecimento é dentro da escola que ela irá desenvolver suas potencialidades. Para Vygotsky o processo de aprendizagem ocorrerá por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que seria o nível entre o desenvolvimento real e o potencial, ou seja, o caminho que a criança irá percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas no seu nível de desenvolvimento real e com a ajuda de um professor esse processo se realizará de uma maneira mais fácil para a criança. Contudo, a criança só conseguirá realizar algo, se este estiver dentro da zona de desenvolvimento proximal dela. Esta é a zona cooperativa do conhecimento. (ALMEIDA, 2017, p.9)

Por isso Vygotsky afirma que aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 1984, p. 98)

A zona de desenvolvimento proximal é essencial para elaborar o plano educacional infantil, pois permite avaliar o desenvolvimento individual de cada criança onde se faz possível elaborar estratégias pedagógicas para que a criança consiga evoluir em seu processo de aprendizagem. O mediador que seria o professor ajuda a criança a transformar o seu desenvolvimento potencial em desenvolvimento real. Por isso o que a criança faz com a ajuda do mediador hoje ela conseguirá fazer sozinha amanhã. A zona de desenvolvimento proximal permite o verdadeiro avanço do aluno e o processo de interação continuamente dará ao estudante a chance de aprender mais. (BARRA, 2014, p. 770)

Aprendizagem e o desenvolvimento através do brincar é uma forma excelente de motivar as crianças para esse processo, ele é um modo de diversão e um objeto de entretenimento. O brincar também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo influência em seu desenvolvimento, pois é no brincar que

a criança desenvolve várias capacidades como o de pensar, raciocinar, manusear, interagir com outras crianças, criar fantasias seja da realidade ou fora dela sendo ainda uma grande fonte de prazer. (ALMEIDA, 2017, p.11)

Antes de entrar na escola, a criança participa do grupo familiar, e de grupos ligados à família. Mas é no ambiente escolar que este processo de interação em grupo se intensifica. A frequência de encontros faz com que a experiência seja diferenciada de qualquer outra vivenciada até então, sendo à escola o status de espaço legítimo de construção e diversos tipos de conhecimentos. Nela, a interação é constante. (MELLO, TEIXEIRA, 2017, p. 4)

A escola é a base para a vida, todos nós passamos por este meio social onde vivenciamos, passamos por várias situações e nos transformamos. É no meio educacional que as crianças passam a interagir seus conhecimentos com sua realidade, possibilitando assim novas formas de pensar e agir. Dentro do ambiente educacional o professor tem um importante papel onde deve contribuir positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, é ele que deve auxiliar a criança a utilizar as diferentes formas de linguagens para aprender sobre si e sobre o mundo que a cerca, se preocupando sempre com o bem-estar dessas crianças visando a melhor forma de repassar seus conhecimentos e educar sabendo lidar com todos os tipos de alunos mantendo uma relação de igualdade entre todos. Deve ainda estimular de forma positiva as crianças que estão começando sua caminhada na vida escolar, pois o bom aprendizado deve começar da base sendo o mediador nesse processo dando todas as possibilidades para essas crianças. (ALMEIDA, 2017, p.9)

Vygotsky em sua teoria salienta também a importância da cultura no processo de interação e do desenvolvimento. Quando nascemos já estamos inseridos em certo grupo cultural e ainda quando somos criança seguimos a cultura de nossos pais e de nossa família, e só quando se tornamos adolescentes e adultos que escolhemos qual meio sociocultural seguiremos para nossa vida. É por meio da cultura que também adquirimos experiências e nos transformamos. Vygotsky em seus pensamentos aponta que a cultura fornece ao indivíduo representações sobre a realidade. (ALMEIDA, 2017, p.7)

A apropriação da cultura é para Vygotsky, o requisito inalienável do processo de humanização, despontando como condição para o autodomínio da conduta e para o domínio da natureza. Na concepção de Vygotsky, a cultura objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem. O autor tem a cultura como o eixo central no desenvolvimento do ser humano. Sendo também a cultura um produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do homem. A vida social adquire historicamente novas formas de existência sob a ação do homem a socialidade biológica adquire formas humanas. O universo social é condição e resultado do aparecimento da cultura, por ser uma produção humana e uma obra coletiva. (MARTINS, RABATINI, 2011, p. 3)

Contudo, cabe á todos nós saber respeitar todas as variedades de culturas, maneiras de ser, de pensar, agir, de ser e saber que todos nós possuímos nosso valor único e que temos que saber conviver em sociedade e interagir de forma saudável com todos. Devemos repassar para as novas gerações todos os princípios éticos de uma boa convivência em sociedade e que aprendemos e adquirimos experiências a partir do processo de interação social.

3 MÉTODO

O Estágio Básico III tem como objetivo envolver o aluno de Psicologia com atividades praticas do cotidiano o qual foi realizado em uma escola Municipal de União da Vitória – PR que atende alunos de toda a comunidade com turmas de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental. De acordo com a demanda dos responsáveis da Diretoria da escola e em conversas com professores constatou-se que seria possível realizar algum tipo de atividade com o 7^a ano do ensino fundamental que atualmente vem tendo muitas reclamações por parte dos professores, um baixo nível de aprendizagem e baixa cooperação dos alunos em sala de aula.

Com as observações realizadas foram vistos que o rendimento de aprendizagem da turma do 7^a ano vem decaindo por conta do não saber a forma de interação adequada entre os alunos, à falta de compreensão, respeito e noção de que

cada um possui seu valor mesmo sendo diferentes uns dos outros e a falta de consciência sobre os atos cometidos com os próprios colegas de turma gerando motivos de piadas e brincadeiras de mau gosto dificultando os professores em conseguirem dar aulas gerando diversos tipos de conflitos.

De acordo com as observações em sala de aula constatou-se uma proposta de intervenção no sentido de trabalhar com os alunos as diferenças juntamente com o respeito e a interação de forma saudável entre eles fazendo uma dinâmica onde a sala será dividida em três partes. Será utilizada uma fita durex branca para marcar os lados, sendo o lado esquerdo, meio e o lado direito. Serão feitas 10 perguntas simples do cotidiano com três alternativas de respostas: 1- Verde ou Azul? 2- Português ou Matemática? 3- Doce ou Salgado? 4- Jogar vídeo game ou usar o celular? 5- Brincar ou assistir TV? 6- Ir Para a escola ou ficar em casa? 7- Passar as férias viajando ou em casa fazendo o que quiser? 8- Aulas Práticas ou Teóricas (em sala)? 9- Frio ou Calor? 10- Praia ou Piscina? O objetivo é que de acordo com as pergunta cada um escolha a alternativa que mais lhe agrada, como por exemplo: cor verde ou azul, quem preferir a cor verde se dirija para o lado esquerdo, quem preferir a cor azul se dirija para o lado direito e quem não gostar de nenhuma das alternativas se dirija ao meio, e assim sucessivamente seguindo com as demais perguntas. Ao final será perguntado para os alunos o que foi que eles perceberam com essa dinâmica deixando livre para que eles falem o que foi que perceberam e juntamente com essa proposta será feito uma mini palestra sobre a importância desse tema dentro do ambiente escolar.

A proposta dessa dinâmica é fazer com que esses alunos reconheçam que cada um deles tem uma opinião, gostos, pensamentos, formas de agir e de ser de diferentes formas do outro e que cabe á eles respeitar essas diferenças sabendo conviver com elas, para então poder interagir com as demais pessoas á sua volta e com o meio em que estão inseridos de forma saudável construindo seus conhecimentos e ter a noção de que diante de todas as diferenças adquirimos experiências de vida. Mostrar para esses alunos que de acordo com que ele vai aprendendo com o outro e com o ambiente ele vai se modificando e que a escola é um dos primeiros locais que garantem a reflexão sobre a realidade e a iniciação do conhecimento socialmente construído juntamente com outras pessoas.

3.1 ATIVIDADE REALIZADA

A dinâmica foi realizada com os alunos no dia 26 (vinte e seis) de outubro às 13h com o total de 22 alunos em sala de aula. A dinâmica teve a total cooperação de todos os alunos envolvidos e saiu como previsto. Antes de começar foi passado para os alunos o que eles deveriam fazer e que as opções eram pessoais de cada um, ou seja, que era pra cada um escolher as opções que mais lhe agradavam e não seguir seus colegas. De acordo com as perguntas feitas para eles todos iam se movendo para as opções que mais lhe agradavam sem nenhum tipo de problemas.

Após a dinâmica foi pedido para que todos se sentassem no chão da sala de aula em círculo onde foi realizado uma mini palestra com eles, tendo como objetivo explicar qual era a proposta da dinâmica e a importância que ela tem no processo de aprendizagem destes alunos. Foi então falado para eles que o objetivo da dinâmica foi de mostrar que somos diferentes um dos outros e que todos nós devemos respeitar essas diferenças pessoais do outro procurando interagir de maneira saudável com os colegas e que não é por que fulano tem formas de ser diferentes da minha que tenho que julgá-lo por isso e acabar fazendo brincadeiras de mau gosto, por que o que para um pode servir como brincadeira para outro pode ser levado muito a sério podendo surgir problemas mais graves. Todos nós possuímos nosso valor e que diante das diferenças adquirimos experiências de vida, sendo que estamos em constante aprendizado. Por meio do convívio com outras pessoas aprendemos muito juntamente com o ambiente em que estamos inseridos diariamente, com isso vamos se modificando. O respeito é a base de tudo, e que estes alunos tem que ter a noção também de respeitar os professores, pois eles estão na sala de aula para repassar todo conhecimento para os alunos e que se não houver respeito os professores não irão conseguir fazer esse repasse de informações, e se não houver o repasse os alunos não irão aprender sozinhos. E se por ventura houver conflitos entre alunos que não se gostem cabe a eles apenas se respeitar sem mais provocações.

De acordo com que foi conversado com os alunos, pode-se perceber que todos estavam prestando muita atenção, estavam atentos e motivados a tudo que foi falado, a proposta pareceu muito útil. No fim foi entregue pirulitos para cada um destes alunos.

4 RESULTADOS

A partir da intervenção feita com o 7^a ano da escola Municipal de União da Vitória – Pr, foi identificado resultados favoráveis no nível de aceitação do outro no âmbito escolar destes alunos. Percebeu-se que a convivência e a forma destes alunos se tratarem estavam bem melhores. Não foi observado nenhum tipo de brincadeiras de mau gosto como havia antes e deu a perceber que esses alunos passaram á ter um pouco mais de consciência sobre os atos cometidos com os próprios colegas de turma sabendo a forma de interagir de um modo mais saudável entre eles.

Essa proposta de intervenção foi bastante útil na melhoria da convivência entre esses alunos fazendo com que estes compreendessem as diferenças pessoais do outro por meio da interação social, pois como Vygotsky salienta em sua teoria, é por meio da interação com outras pessoas que adquirimos aprendizagem e desenvolvemos nossa capacidade intelectual e assim adquirimos várias experiências por meio do contato humano.

É dentro da escola que passamos a interagir ainda mais com outras pessoas, tanto da nossa idade atual como de outras, assim como passamos a interagir com diversos tipos de pessoas, culturas, maneiras de agir e de ser e por meio de todo esse processo que nos transformamos e aprendemos, juntamente com o auxílio dos professores que utilizam estratégias de aprendizagem eficientes e são os mediadores destes alunos no desenvolvimento da aprendizagem e linguagem. O professor deve contribuir para o desenvolvimento de seus alunos sabendo também lidar e conviver com a diversidade destes, e ter a consciência de que é a partir dele que a criança vai adquirir conhecimentos.

Pode-se concluir por meio desta intervenção, que as escolas precisam muito mais trabalhar esse processo de interação saudável entre seus alunos, pois o que dificulta ainda mais no desenvolvimento da aprendizagem é a falta de consciência dos atos cometidos com os colegas, a falta de respeito entre eles e com o professor, a não aceitação do outro que muitas vezes uns acabam excluindo outros de seus grupos sociais e que pode acabar em conflitos e até problemas mais sérios e que as vezes o que pode parecer brincadeiras ou piadas pra uns pra outros podem ser levados muito

á serio afetando de uma maneira ruim esse individuo fazendo com que o mesmo se sinta ameaçado de tal forma podendo até desenvolver problemas psíquicos.

Esses trabalhos de interação social podem ser feito com propósitos bem simples, mas que podem agregar muito no comportamento de um aluno (a) e não somente dentro da escola, mas também fora dela o que ajuda a mostrar como é a realidade fora do âmbito escolar e que devemos aceitar e respeitar uns aos outros.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALMEIDA, Ivany Lima. **Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança Segundo as Teorias de Vygotsky**. Publicado em 18 de Novembro de 2013. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/aprendizagem-e-desenvolvimento-da-crianca-segundo-as-teorias-de-vygotsky/115495/>> Acesso em 4 out. 2017.

BARRA, Alex Santos Bandeira. **Uma Análise do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal**. Disponibilizado em: 30/07/2014. Disponível em <<file:///C:/Users/Regiane/Downloads/Dialnet-UmaAnaliseDoConceitoDeZonaDeDesenvolvimentoProxima-4901367.pdf>> Acesso em 18 out. 2017.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Disponível em <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorja_e_a_influencia_na_educacao.pdf> - Acesso em 20 set. 2017.

Leon S. Vygotsky. **A teoria sociocultural da aprendizagem e do ensino**. Disponível em <<http://stoa.usp.br/podo/files/672/3522/Aula+7+-+A+Teoria+S%C3%B3cio-Cultural+da+..>> Acesso em 07 nov. 2017.

MACHADO, Geraldo Magela. **Vygotsky**. Disponível em <<https://www.infoescola.com/biografias/vigotski/>> Acesso em 18 out. 2017.

Maria Salete Fábio. **A interação social e o desenvolvimento humano**. Temas psicol. Ribeirão Preto , v. 1, n. 3, p. 19-28, dez. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300004&lng=pt&nrm=iso> - Acesso em 20 set. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar**. Rev. psicol. polít., São Paulo , v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 out. 2017

MELLO, Elisângela de Fátima; TEIXEIRA, Adriano Canabarro – UPF. **A Interação social descrita por Vygotsky e sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede.** Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871>> - Acesso em 20 set. 2017.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem.** UNl revista - Vol. 1, nº 2 : (abril 2006). Disponível em <<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>.> Acesso em 27 set. 2017.

RABELLO, Elaine; PASSOS José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano.** Disponível em: <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>> Acesso em 21 set. 2017.

SOUZA, Gilcênio Vieira. **Teoria Histórico-Cultural e aprendizagem contextualizada.** Fevereiro 2, 2011. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/gilvieira/2011/02/02/teoria-historico-cultural-e-aprendizagem-contextualizada/>.> Acesso em 18 out. 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

DEPRESSÃO NA FASE ADULTA TARDIA: UM ESTUDO BASEADO NA TEORIA COGNITIVA-COMPORTAMENTAL

Patricia Ariel Matias Tonkiw¹
Ivan Gross²

RESUMO: Neste presente artigo será descrito como surgiu o CRAS e PAIF, qual a sua função na sociedade brasileira e qual é o seu principal objetivo, o que é o envelhecimento e como ocorre este processo, abordando qual a maior dificuldade dos idosos nesta fase como, por exemplo, a dificuldade de aceitação, o preconceito, entre outros. Além disso, será abordado o surgimento da Teoria Cognitiva Comportamental, quem foi seu fundador, qual seu foco principal, como é o tratamento psicoterápico nesta linha, qual sua relação com a depressão e porque é considerada a linha mais indicada para o tratamento da depressão. Também será abordado sobre o tema depressão e quais são os seus sintomas, quais são os níveis de depressão, sendo os mais importantes e mais utilizados a depressão leve, moderada e grave. Quais são os fatores predominantes que podem causar depressão, qual a ligação da depressão na idade adulta avançada, entre outros. O Estágio Básico III, requisito obrigatório conforme as normas da instituição, foi realizado no CRAS, onde foram feitas observações do grupo de idosos, seguida de uma intervenção, onde foi abordado o tema “envelhecimento” e qual a relação desta com a “depressão”, por meio de uma palestra e uma dinâmica com argila, com a finalidade de fazer com que os idosos refletissem sobre si mesmos e conhecessem um pouco mais sobre os temas citados a cima, além de conhecerem um pouco sobre como é o tratamento conforme a Terapia Cognitiva-Comportamental. Os resultados foram significativos, onde pode ser observado pontos positivos como, por exemplo, o aumento da autoestima dos idosos e um autocuidado maior. Mas também pode ser observado alguns casos de possíveis depressão maior no grupo, onde os idosos possuem pensamentos automáticos negativos sobre eles e não possuem uma expectativa para o futuro boa e ideal conforme os demais participantes.

PALAVRAS-CHAVES: Psicologia. Depressão. Terapia Cognitiva-Comportamental. Envelhecimento. CRAS/ PAIF.

ABSTRACT: At this moment, its main objective, what is the aging and how west this process, addressing what the greater difficulty of the elderly in the phase such as, for example, a difficulty of acceptance, prejudice, among others. In addition, it is approached as the emergence of the Behavioral Cognitive Theory, who is its founder, what is its main focus, what is the psychotherapeutic treatment in this line, what is its relation to a depression and why is it a most appropriate line for the treatment of depression. Also discussed are the depression symptoms and what are their symptoms, which are the levels of depression, the most important and most used being mild, moderate and severe depression. What are the predominant factors that can cause depression, among others. The Basic Stage III, an obligatory requirement according to the institution's standards, carried out at CRAS, where the elderly group's observations were made, of an intervention, which addressed the theme of "aging" and what is its relation to a "depression", for half of a lecture and a dynamic with clay, with a purpose of reproduction with the elderly reflect on themselves and know a little more about the topics mentioned above, besides knowing a little about what treatment according to Cognitive-Behavioral Therapy. The results were significant, where positive points can be observed, for example, the increase of the self-esteem of the elderly and a greater self-care. But it may also be observed some cases of major depression not group, where the elderly possess negative automatic thoughts about them and are not an expectation for good future and conformous ideal the more participants.

KEYWORDS: Psychology. Depression. Cognitive-Behavioral Therapy. Aging. CRAS/PAIF.

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

² Psicólogo, Mestre em Educação. Professor no curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Como pré-requisito obrigatório para formação na faculdade, como está nas regras do PPC, foi realizado estágio no CRAS de União da Vitória, PR, onde este atende vários grupos sociais, incluindo o grupo de idosos o qual foi escolhido para a execução da observação e intervenção do Estágio Básico III. O grupo de idosos acontecem nas quartas-feiras e há cerca de doze a quinze participantes de ambos os sexos, com idades entre 56 anos a 79 anos.

Neste presente artigo será descrito como surgiu o CRAS e PAIF, qual a sua função na sociedade brasileira e qual é o seu principal objetivo, o que é o envelhecimento e como ocorre este processo, abordando qual a maior dificuldade dos idosos nesta fase como, por exemplo, a dificuldade de aceitação, o preconceito, entre outros. Além disso, será abordado o surgimento da Teoria Cognitiva Comportamental, quem foi seu fundador, qual seu foco principal, como é o tratamento psicoterápico nesta linha, qual sua relação com a depressão e porque é considerada a linha mais indicada para o tratamento da depressão.

Também será abordado sobre o tema depressão e quais são os seus sintomas, quais são os níveis de depressão, sendo os mais importantes e mais utilizados a depressão leve, moderada e grave. Quais são os fatores predominantes que podem causar depressão, qual a ligação da depressão na idade adulta avançada, entre outros.

2 DEPRESSÃO NA FASE ADULTA TARDIA SEGUNDO A TCC

Segundo Beck (2013) no final da década de 1950 e começo da década de 1960, Aaron T. Beck testou o conceito psicanalítico onde diz que a depressão é resultado da hostilidade do paciente contra si mesmo, ou seja, Beck acreditava que a depressão era retroflexa, onde o paciente fazia sua autopunição. Beck começou investigando os sonhos dos pacientes que haviam depressão, onde deveria ser constatado que os sonhos eram mais hostis do que os sonhos de pessoas consideradas normais, porém, não foi isso que ocorreu.

Beck (2013) ainda coloca que os sonhos dos pacientes de Beck que estavam deprimidos, eram relacionados mais ao fracasso, perda e privação do que a hostilidade, fazendo com que Beck chegasse a conclusão de que os estes pacientes com depressão talvez não possuíssem a necessidade de sofrimento, como ele acreditava que era. Ainda para Beck (2013) os pacientes possuíam dois tipos de pensamentos, os pensamentos com vertente de livre associação e pensamentos automáticos de desqualificação sobre si próprio, sendo este segundo o mais comum em pacientes com depressão, ou seja, possuíam pensamentos negativos sobre si e estes possuem ligação direta com as emoções do paciente.

A teoria cognitiva da depressão afirma que disfunções cognitivas constituem o núcleo da depressão, e que as alterações afetivas e físicas, assim como outras características associadas à depressão, decorrem de disfunções cognitivas. Por exemplo, apatia e baixa energia resultam da expectativa de fracasso da pessoa em todas as áreas. De modo similar, a paralisia da vontade origina-se do pessimismo e dos sentimentos de desesperança do indivíduo (GREBB; KAPLAN; SADOCK, 2003, p. 804).

Além disso, Beck (2013) ressalta que o tratamento vai variar de paciente para paciente devido renda, faixa etária cultura, nível de educação, entre outros, sendo baseado nas crenças e em uma formulação cognitiva do paciente, sendo estas uma forma de estratégia para eficácia do tratamento e melhora do paciente. Devem ser feitos modificações nestas crenças e pensamentos disfuncionais do paciente para que ocorra modificação emocional e comportamental de uma forma duradoura, ou seja, vai ser trabalhado as crenças básicas do paciente sobre si próprio e tudo aquilo que lhe rodeia (outras pessoas, pensamentos, o mundo, etc.), tendo uma visão mais realista do todo e ensinando o paciente a identificar e responder a estes pensamentos irreais.

Beck (2013) ensinou os seus acadêmicos de psiquiatria da University of Pennsylvania a usar este tipo de tratamento, e então A. John Rush que era residente da Universidade resolveu conduzir uma pesquisa científica juntamente com Beck para poder mostrar aos outros como a terapia cognitiva funcionava. Este estudo foi publicado no ano de 1977 mostrando o quanto a terapia era eficaz, muitas vezes mais eficaz do que fármacos antidepressivos.

Segundo Grebb, Kaplan e Sadock (2003) o foco principal da terapia cognitiva-comportamental é ajudar o paciente a solucionar os seus problemas, identificando e testando os pensamentos negativos ou disfuncionais e ensinando estratégias e métodos para que o paciente consiga enfrentar os seus problemas. Além disso, Beck (2013) ressalta que pode ser utilizado várias técnicas, incluindo técnicas de outras áreas como a Gestalt terapia e psicodinâmica, por exemplo, para ajudar no tratamento do paciente, pois a técnica utilizada vai depender da necessidade do paciente, ou seja, o problema que o paciente juntamente com o terapeuta estão enfrentando e quais os objetivos que foram traçados para o tratamento do mesmo. “A terapia cognitiva-comportamental usa uma variedade de técnicas para mudar o pensamento, o humor e o comportamento” (BECK, 2013, p. 31).

Por tanto Beck (2013) aponta que a terapia cognitiva-comportamental, pode ser muito eficaz para o tratamento de qualquer distúrbio mental, a duração é de curto prazo, voltada para o presente do paciente direcionando-se para o problema central podendo modificar os pensamentos e comportamentos disfuncionais do mesmo, e devido a isto é considerada por Beck uma teoria bem estruturada para se trabalhar a depressão. Além disso, a terapia cognitiva-comportamental pode ser trabalhada com crianças, adolescentes, adultos ou idosos.

Assim, a TC, ou TCC tal como desenvolvida por Beck, é a mais bem pesquisada forma de tratamento envolvendo qualquer transtorno psicológico. Muitos estudos e metanálises indicam que ela é efetiva no tratamento da depressão, seja leve, moderada ou grave. Além disso, a efetividade da TCC na depressão é tão ou mais robusta do que a farmacoterapia ou outros tipos de intervenções psicológicas (por exemplo, terapia interpessoal ou tratamento de apoio). (ABREU; OLIVEIRA; POWELL; SUDAK, 2008, p. 74).

Como foi observado a TCC, pode-se concluir que esta é a melhor linha para se trabalhar com a depressão em pacientes da fase adulta avançada devido a mesma focar nos sintomas que o paciente está apresentando neste momento, fazendo então com que o paciente consiga aliviar os sintomas da depressão e consiga identifica-los, prevenindo que aconteça novamente e mudando o pensamento do indivíduo. Segundo Abreu, Oliveira, Powell e Sudak (2008) os idosos podem apresentar pensamentos distorcidos da realidade ou agravar situações de uma forma que se perca o controle de sua vida e acabe se entregando devido a se acharem incapazes

de melhorar em casos de doenças ou possuem uma visão negativa sobre o futuro, fazendo com que a desesperança seja muito mais intensa. Pensamentos como, “fui abandonado por ser velho”, “meus filhos não me amam, por isso fui abandonado”, “não tenho mais força nem mesmo para levantar um garfo”, “não sirvo mais para nada”, “sou muito velho para fazer isso”, são muito comuns na fase do envelhecimento.

Segundo o DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais), (2014) a depressão maior é caracterizada por sintomas como, tristeza profunda ou humor deprimido, falta de prazer ou interesse em coisas que anteriormente causavam prazer, insônia, perda ou ganho de peso de forma excessiva, ansiedade ou agitação em quase todos os dias, sentimentos de inutilidade ou culpa excessiva, fadiga, pensamentos de morte, tanto ideação suicida quanto em alguns casos o medo de morrer, entre outros. Para que o paciente possa ser diagnosticado com depressão, cinco ou mais destes sintomas devem estar presentes e os sintomas devem ocorrer por no mínimo quinze dias, onde a maioria dos sintomas devem ocorrer quase todos os dias e os sintomas causam prejuízos tanto sociais quanto emocionais na vida do indivíduo. Além disso, o DSM V (2014) aponta que a depressão pode surgir no indivíduo por causa de vários fatores como, por exemplo, uso de substâncias ou medicamentos e luto e Grebb, Kaplan e Sadock (2003) ainda acrescentam fatores biológicos, fatores genéticos, sociais ou culturais, sexo sendo mais comum em pessoas do sexo feminino, idade, entre outros.

O DSM V (2014) ressalta que a gravidade da depressão pode ser colocada como leve, moderada, grave, com característica psicótica, em remissão parcial, remissão completa ou não especificado. Além disso, o DSM V (2014) aponta que a gravidade vai depender da quantidade de sintomas e o grau de capacidade funcional do paciente. A depressão leve são poucos sintomas, onde estes causam sofrimento, mas é possível obter um bom funcionamento social. A moderada é quando o número de sintomas e o prejuízo da parte funcional da pessoa estão entre o leve e o grave. A depressão grave é quando a pessoa possui vários sintomas, onde o sofrimento é muito intenso e não há melhora, afetando de forma significativa o funcionamento social e profissional do paciente. Em remissão parcial é quando há a presença de

sintomas, mas existe um período de menos de dois meses sem sintomas significativos, no caso da remissão completa não há nenhum sintoma ou sinal de perturbação durante os últimos dois meses e, a não especificada é quando o clínico vai optar por não especificar as causas da depressão do paciente por não possuir informações suficientes para o diagnóstico.

Muitas das consequências funcionais do transtorno depressivo maior derivam de sintomas individuais. O prejuízo pode ser muito leve, de forma que muitos daqueles que interagem com o indivíduo afetado não percebem os sintomas depressivos. O prejuízo, no entanto, pode se estender até a total incapacidade, de modo que a pessoa deprimida é incapaz de dar atenção às necessidades básicas de cuidado consigo mesmo ou fica muda ou catatônica. Entre os indivíduos atendidos em contextos médicos gerais, aqueles com transtorno depressivo maior têm mais dor e doença física e maior redução no funcionamento físico, social e de papéis (DSM V, 2014, p. 167).

Grebb; Kaplan; Sadock (2003) apontam que muitos dos pacientes depressivos, primeiramente procuram o clínico geral apresentando queixas somáticas. Batistoni, 2009 aponta que a depressão na fase adulta tardia, se manifesta de forma heterogênea, tanto em relação à sua etiologia quanto aos aspectos relacionados à sua apresentação e ao seu tratamento.

Segundo Costa, Corazza, Gobbi e Stella (2002) os sintomas mais frequentes da depressão na fase adulta tardia, são a insônia, angústia, baixa autoestima, desesperança, ansiedade, sentimento de inutilidade, fracasso ou desvalia, fragilidade, pensamentos suicidas, entre outros, muitas vezes causadas por perdas significantes ou doenças. Algumas doenças podem acabar desencadeando a depressão segundo o DSM V (2014) como, por exemplo, doença de Huntington, mal de Parkinson, lesões cerebrais causadas por AVC, hipotireoidismo, devido a diminuição significativa de hormônios, entre outros. Por tanto, muitas destas doenças que podem vir a ocorrer na terceira idade, podem fazer com que o idoso acabe tendo alguns sintomas depressivos fazendo com que haja uma diminuição de autoestima comprometendo a parte imunológica do idoso e podendo desencadear outras doenças devido estar muito frágil mentalmente e fisicamente. Além disso, Grebb, Kaplan e Sadock (2003) apontam que cerca de 50% a 75% dos pacientes que possuem mal de Parkinson tem sintomas acentuados de depressão, não sendo relacionados com a duração da

doença, idade ou incapacidade física e sim, com a presença de uma anormalidade nos testes neuropsicológicos.

A depressão é mais comum nos idosos do que na população geral. Vários estudos relatam taxas de prevalência de 25 a quase 50%, embora seja desconhecida a porcentagem de fatores de transtorno depressivo maior. Alguns estudos apresentam dados indicando que a depressão em idosos pode estar correlacionada com baixa situação socioeconômica, perda do cônjuge, doença física concomitante e isolamento social. Diversos estudos têm indicado que a depressão em idosos é subdiagnosticada e subtratada, talvez, particularmente por clínicos gerais. O sub-reconhecimento da depressão se apresenta mais frequentemente com queixas somáticas nos idosos do que em grupos etários mais jovens. Além disso, o preconceito contra os idosos também pode ser encontrado em médicos, que, inconscientemente, podem tolerar mais sintomas depressivos nos pacientes idosos que em pacientes mais jovens (GREBB; KAPLAN; SADOCK, 2003, p. 507).

Segundo Paradela (2011) devido ao envelhecimento, ocorrem vários problemas que podem dificultar o diagnóstico de depressão nos idosos, devido aos sintomas somáticos e sintomas que são comuns nesta fase como, perda de apetite, sono e memória, por isso, A atenção para com os idosos deve ser maior, sendo observado como este está lidando com o processo de envelhecimento e se possui algum sintoma depressivo, para que se possa ser diagnosticado rapidamente e de forma correta e também se possa fazer um tratamento eficaz.

ENVELHESER
Envelhecer
Ser alguém?
Ainda dá tempo para se conhecer?
Ainda dá tempo para viver?
Ser outro?
Ser mais pleno?
Ser mais autêntico?
O que resta para ser?
Ser resto?
Ser sábio?
Ser mais verdadeiro?
Ser o que se é...
Envelheser
O que fui, já não sou?
Quem está sob minhas rugas?
Me desconheço do meu passado lento
Mas me reconheço quando olho para trás
E vejo o caminho feito
E as sementes brotando...
Envelheser

Colher o que foi plantado
Cultivar o que ainda cresce e pode desabrochar
Porque a vida flui eternamente
Amar sempre
Acreditar que todo caminho tem um significado
Acreditar que o envelhecer tem um sentido
E que o fim, assim como o começo, está profundamente conectado
ao movimento circular da vida. (PRIMAVERA, 2006 apud SCHWARTZ,
2008, p.10)

O envelhecimento é um processo natural, inevitável e contínuo (RABELO, 2007, p.544), onde vai envolver uma série de modificações tanto psicológicas, quando físicas, sociais e culturais. Segundo Grebb, Kaplan e Sadock (2003) os idosos considerados saudáveis mantêm uma vida social ativa, sendo a velhice um processo contínuo de crescimento psicológico, intelectual e emocional. Porém, muitos acabam vendo o envelhecimento como um processo de solidão e dependência, onde acabam não aceitando esta fase e adoecendo. A velhice sofre muito preconceito perante a sociedade, onde ela é vista por muitos como a fase da debilitação física e intelectual, mas segundo Grebb, Kaplan e Sadock (2003) a maioria das pessoas idosas retém sua capacidade cognitiva e física em um grau notável.

O envelhecimento inicia-se imediatamente após a fecundação, visto que muitas células envelhecem, morrem e são substituídas antes mesmo de nascer. Estudiosos do tema têm constatado que envelhecer é um acontecimento natural que compõe o desenvolvimento normal e integral de qualquer pessoa, sendo produto de um processo dinâmico de uma vida na qual o indivíduo se modifica incessantemente (ALBUQUERQUE, 1994; FRAIMAN, 1995; SANTOS, 1994 apud CRUVINEL, NÉRI, OLIVEIRA; SANTOS, 2006, p. 352).

Para Grebb, Kaplan e Sadock, (2003), o processo de envelhecimento é caracterizado por um declínio gradual no funcionamento de todo o corpo (sistema cardiovascular, respiratório, geniturinário, endócrino e imunológico), além do envelhecimento das células.

Segundo dados da OMS (2005) o indivíduo é considerado idoso se possuir 60 anos ou mais. Além disso, a população idosa teve um crescimento significativo nos últimos anos, principalmente no sexo feminino. O envelhecimento pode trazer consigo alguns problemas de saúde, como por exemplo, a depressão, o Alzheimer, mal de

Parkinson, picos e declínios de pressão arterial, diabete, cardiopatia, diminuição da produção de hormônios, hipertireoidismo, hipotireoidismo, entre outros. Mas,

Na literatura gerontológica, envelhecer é considerado um evento progressivo e multifatorial, e a velhice é uma experiência potencialmente bem-sucedida, porém, heterogênea, e vivenciada com maior ou menor qualidade de vida (Lima et al., 2008; Neri, 2003; Neri, 2007b; Neri, Yassuda & Cachioni, 2004 apud AQUINO, ANACLETO, DAWALIBI, GOULART e WITTER, 2013, p. 394).

Outros fatores são determinantes para um bom envelhecimento segundo Grebb, Kaplan e Sadock (2003) como a questão socioeconômica, onde geralmente os idosos mais pobres possuem uma grande preocupação com questões financeiras, afetando diretamente na autoestima e interferindo na alegria de viver, além de não possuírem um cuidado maior e atendimento médico adequado, a aposentadoria pode vir para muitos como um momento de lazer, mas para outros de estresse, possuindo sentimentos de inutilidade, solidão e improdutividade. A perda é o tema predominante, característico das experiências emocionais dos idosos (GREBB; KAPLAN; SADOCK, 2003, p. 82). O idoso acaba lidando com a morte de várias pessoas significantes em sua vida, como a morte do cônjuge, amigos, familiares e colegas, fazendo com que tenha uma diminuição de energia emocional e física podendo ocasionar depressão.

Segundo Aquino *et al.* (2013) a qualidade de vida é um dos fatores determinantes para um bom envelhecimento e está relacionada com o bem-estar e auto estima do idoso, onde para se ter uma boa qualidade de vida o idoso deve aceitar esta fase, deve ter boa adaptação a mudança, cuidado da família, possuir valores sociais e econômicos, tem uma boa saúde física e cognitiva, entre outros.

Segundo Aranha, os aspectos culturais interferem na maneira de olhar o envelhecimento e, conseqüentemente, na maneira como a pessoa idosa vai se constituir nesse meio. Esta autora diz ainda que a possibilidade de envelhecer de maneira bem-sucedida depende, dentre outros fatores, da história de vida e da forma como cada um entende o processo de envelhecimento e a velhice (CALDAS e GUERRA, 2010, p. 2932)

Segundo dados do IBGE apresentados no ano 2000, em 2050 haverá cerca de 1900 milhões de idosos (maiores de 60 anos) no mundo. Além disso, as mulheres vivem mais que os homens.

Algo que pode fazer com que se tenha um aumento significativo da autoestima dos idosos são encontros terapêuticos em grupos ou até mesmo grupos do CRAS, disponibilizados pelo Governo Brasileiro, que não possuem caráter terapêutico, e sim um método de integração dos idosos na sociedade.

O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) segundo o livro “Orientações Técnicas sobre o PAIF”, 2012 é uma parte fundamental do CRAS (Centro de Referência a Assistência Social), sendo um trabalho obrigatório exigido pelo governo, pois sem o PAIF não se pode ter o CRAS e, por tanto, o PAIF é realizado na própria estrutura física do CRAS. O PAIF deve ter a mesma abordagem em todo o território brasileiro, tendo como objetivo o trabalho social com famílias que estejam em vulnerabilidade social (pobreza extrema, ausência de renda, fragilização de vínculos afetivos, discriminação de gênero, cor, deficiência, entre outros).

Conjunto de procedimentos a partir de pressupostos éticos, conhecimento teórico metodológico e técnico-operativo, com a finalidade de contribuir para a convivência, reconhecimento de direitos e possibilidades de intervenção na vida social de um conjunto de pessoas, unidas por laços consanguíneos, afetivos e/ou de solidariedade. [...] Podem ser de caráter individual ou coletivo. (Livro de Orientações Técnicas do PAIF, 2012, pág. 10)

O Livro de Orientações Técnicas sobre o PAIF, 2012 ressalta que o CRAS, é uma unidade básica social que tem como objetivo principal, prevenir situações de vulnerabilidade social e riscos sociais, por meio de fortalecimento de vínculo familiar, comunitário e pelo acesso de direitos do cidadão, ou seja, o PAIF é o trabalho com as famílias e o CRAS tenta prevenir a vulnerabilidade social. O público alvo do CRAS são famílias de baixa renda ou que possuem algum tipo de vulnerabilidade social. Por tanto, há vários grupos dentro do CRAS como, por exemplo, grupos de mulheres, grupos de famílias, crianças e adolescentes e o de idosos. No CRAS além dos grupos de encontro que ocorrem semanalmente, ocorrem visitas domiciliares as famílias e participantes dos grupos para haver o acompanhamento destas famílias, devido muitas destas receberem o bolsa família e alguns benefícios que são disponibilizados pelo CRAS como, por exemplo, cestas básicas. Porém, segundo o livro Orientações Técnicas sobre o PAIF, 2012, as ações do PAIF e CRAS, não devem possuir caráter terapêutico.

De forma alguma, o profissional do CRAS deve justificar a prática clínica nessa Unidade pela ausência de serviços que ofereçam essas ações no seu território ou pela necessidade da população não contemplada pelas políticas sociais responsáveis pela oferta de atendimento clínico (Livro de Orientações Técnicas sobre o PAIF, 2012, p. 18)

No grupo de idosos, por exemplo, o CRAS faz o trabalho de inclusão destes idosos na sociedade, como foi citado anteriormente e principalmente, trabalha com a formação e o fortalecimento de vínculos, onde nos encontros grupais os idosos agem com afetividade e solidariedade entre eles, fazendo com que eles formem novas amizades, além de fazerem atividades que os ajudem também na parte motora, cognitiva e emocional, para que haja uma melhora significativa em suas vidas.

3 MÉTODO

Como pré-requisito obrigatório para formação da faculdade, como está nas regras do PPC, estou estagiando no CRAS de União da Vitória, PR, onde este atende vários grupos sociais, incluindo o grupo de idosos o qual foi escolhido para a execução da observação e intervenção do Estágio Básico III. O grupo de idosos acontecem nas quartas-feiras e há cerca de doze a quinze participantes de ambos os sexos, com idades entre 56 anos a 79 anos.

Como pode ser observado nos encontros com os idosos desde o 1º semestre do ano de 2017, mais especificamente no Estágio Básico II, é que grande maioria dos idosos participantes do CRAS possuem alguns sintomas depressivos, e até mesmo relatam em conversa informal, confirmando então o que foi observado, além de relatarem que já tiveram a patologia anteriormente. Após contato informal com a Psicóloga e Assistente Social responsáveis pelo CRAS, foi proposto o tema envelhecimento e depressão na terceira idade para serem trabalhado com o grupo de idosos, onde as mesmas aceitaram muito bem a ideia por ser um tema que faz parte da vida de alguns participantes do grupo, dando o maior apoio para a intervenção proposta.

A intervenção proposta é de trabalhar com os idosos através de dois momentos, onde haverá uma palestra breve e uma dinâmica com argila, onde a palestra terá duração de aproximadamente 40 minutos, abordando o tema

“envelhecimento” e qual é a relação deste com a “depressão”, visando os principais sintomas desta patologia na fase adulta tardia e como é feito o tratamento segundo a teoria cognitiva-comportamental, onde será utilizado:

- 1 mesa;
- 1 data show (retroprojektor);
- 1 notebook;
- 1 parede branca;
- 2 tomadas.

A dinâmica com a argila, baseada na teoria de Bozza (2015) tem como finalidade o aumento da autoestima e a reflexão sobre si, além de trabalharem com a parte motora e sentimental dos idosos. Os idosos vão ter que fazer uma modelagem na argila, podendo ser um objeto, uma palavra, ou alguma coisa que eles gostem, algo que represente como eles se vêm hoje e o que eles sentem a respeito deles mesmos e porque a escolha daquela representação na argila, como se fosse um espelho de si próprio. A dinâmica da argila deve ter duração de aproximadamente 45 minutos, sendo utilizando cerca de:

- 700 gramas de argila escolar, própria para modelagem;
- 12 a 15 folhas de sulfite;
- 12 a 15 cadeiras,
- 3 a 4 mesas.

A intervenção ocorreu na mesma sala em que acontecem os encontros semanalmente. Primeiramente foi organizada a sala com uma mesa perto da porta para colocar o retroprojektor e o notebook e 15 cadeiras colocadas lado a lado em fileiras para que todos pudessem assistir a palestra. Neste dia foram somente 10 participantes devido à grande chuva que estava acontecendo lá fora. Todos sentaram perto de seus colegas e, quando se iniciou a palestra todos ficam em silêncio para ouvir. No decorrer da palestra não houve muitas perguntas, mas algumas que surgiram foram, por exemplo, a duração dos sintomas depressivos e quais os sintomas mais comuns e que mais surgem. Porém, o que mais ocorreram durante a palestra foram os relatos de alguns idosos que já tiveram os sintomas citados na palestra e que já tiveram depressão alguns quando mais jovens e outros após se aposentarem. O senhor I1 relatou que depois que chegou aos 65 anos e que precisou para de trabalhar para se aposentar, teve depressão profunda, dizendo “ eu me sentia

um inútil, sem função nenhuma, não sabia o que fazer, emagreci 30 kg em menos de 6 meses, só queria morrer, tomo remédio pra depressão até hoje, ainda mais depois do meu acidente onde quebrei a perna” (SIC). Outros falaram dos sintomas que aparecem hoje como, por exemplo, a senhora I2 relatou a falta de vontade de levantar da cama, dificuldade para dormir, baixa autoestima, que ela fica muito triste facilmente, mas que luta contra estes sentimentos todos os dias. I2 disse “todos os dias é uma guerra pra mim conseguir levantar da cama, eu vou dormir cansada e acordo exausta, sem vontade nenhuma de nada, qualquer coisa que me falam eu já fico muito triste e desanimada” (SIC). A senhora I3 fez seu relato, onde disse “tomo cerca de 20 remédios por dia, tenho várias doenças, a pior de todas para mim é o Parkinson, porque eu não paro de tremer um minuto, isso me deixa muito irritada e desanimada, a única coisa que eu gosto de fazer é lidar com as minhas plantas, mas passo o dia todo na cama, tem dias que não levanto nem para comer” (SIC).

Após ao término da palestra, foi colocado três mesas na sala, onde ficaram duas mesas com quatro cadeiras e uma com três cadeiras, para que eles sentassem fazer a dinâmica com a argila. Foi colocado quatro folhas de sulfite em duas mesas e duas folhas na outra, além de dois pedaços de argila em cima de cada folha. Então, foi solicitado para que eles fizessem algo que representasse eles hoje e após o comunicado as senhoras I4 e I5 desistiram de participar da dinâmica, pois alegaram que não saberiam o que fazer naquele momento. Enquanto faziam a dinâmica, foi perguntando se estava sendo difícil fazer a atividade e dos 8 participantes que fizeram a atividade, 60% respondeu que sim, era difícil e os outros 40% responderam que não estava sendo difícil. Após todos terminarem, foi solicitado para que cada um falasse o que era o objeto e qual a importância deste para eles. Cerca de 5 pessoas fizeram coisas boas sobre si. O senhor I6 fez a representação de uma mão onde ele relatou que se considerava uma pessoa que gosta de ajudar os outros, as senhoras I2 fez uma boneca dela mais jovem, como ela se via hoje, ainda jovem e com muitas coisas para aproveitar, além de se considerar uma guerreira por todos os dias fazer um esforço para se levantar da cama, a senhora I7 representou o marido, fazendo um boneco, pois ele é aquilo que ela mais ama e se considera não viver sem ele, outra fez uma árvore com muitas jabuticabas, pois era uma árvore mais velha, mas com

muitos frutos e com muitos anos de vida ainda pela frente. Mas o que mais me chamou a atenção foi a representação dos senhores I1 e I8 e da senhora I3, onde O I8 fez a modelagem de um caixão com uma vela, onde ele disse “ já estou velho, esse é o meu fim logo, é dessa maneira que me vejo, se aproximando da morte” (SIC). O senhor I1 fez como se fosse uma passagem, onde ele disse que era “a passagem desta vida para outra melhor” (SIC), pois depois que ele viesse a falecer ele iria para um lugar perfeito com muitos frutos e amor. A senhora I3, fez uma boneca com vasos de flores em sua volta, onde as flores representavam o jardim, algo que ela diz que ama fazer e a boneca ela disse “ é uma porcaria, feia e sem vida” (SIC). A intervenção teve duração de 1h e 45 min.

Após uma semana da intervenção, tive uma conversa informal com os idosos, sobre o que eles acharam da palestra e se alguma coisa mudou depois da atividade realizada. Obtive respostas gratificantes, pois gostaram da palestra, alegaram que pode serem sanadas todas as suas dúvidas sobre o que era a depressão e sobre o processo do envelhecimento, além de começarem a ficar mais atentos sobre os seus sentimentos e aquilo que estava acontecendo com eles. O senhor I8 não havia ido para o encontro devido ter que ir ao médico, segundo informações de sua esposa. A senhora I2 foi quem relatou que estava mais atenta aos seus sentimentos e a senhora I3 não foi ao encontro, mas ninguém soube falar o motivo.

4 RESULTADOS

Dentro dos resultados obtidos no estágio pode ser concluído que a intervenção teve pontos positivos, pois a grande maioria dos idosos participou, falou e refletiu sobre si mesmo e sobre tudo o que estava acontecendo em sua vida, além de refletir também sobre o futuro.

Além disso, houve uma melhora na motivação e na autoestima dos idosos, onde este pode ser observado uma semana depois, no momento em que fui fazer a devolutiva para a psicóloga e para eles, não houve nenhum fenômeno ao decorrer da semana no CRAS que pudesse interferir nos resultados da intervenção, podendo então, ser comprovado a eficácia da mesma. A senhora I2 agradeceu pela palestra e

dinâmica realizada, alegando que agora a mesma começou a prestar mais atenção nela mesma e que até pensa em fazer terapia para cada vez mais crescer.

Porém, no caso dos três idosos que modelaram formas negativas sobre si, pode-se chegar à conclusão de que estes possuem uma reduzida autoestima, que estão desmotivados, e que possuem pensamento e crenças disfuncionais sobre si, e estes pensamentos afetam seus comportamentos e suas emoções, como é colocado por Judith T. Beck (2013) segundo estudos realizados por Aaron Beck.

Os senhores I1 que modelou na argila a passagem para um mundo melhor e I8 que modelou um caixão e uma vela, explicitou uma mensagem subjetiva de interromper a vida, onde Grebb, Kaplan e Sadock (2003) colocam que a morte pode ser descrita como intencional, onde o indivíduo exerce um papel para seu próprio suicídio. A senhora I3 que modelou uma boneca e relatou que a mesma era feia possui pensamentos distorcidos sobre si, devido se desqualificar, se desvalorizar, além de se mostrar uma pessoa sem esperança.

Através do relato destes senhores I1, I3 e I8, pode ser observado sintomas depressivos, a senhora I2, apresenta sintomas depressivos de grau leve, pois a mesma se mostrou através de seu relato empenhada para obter uma melhora e consegue manter um convívio social ativo.

Os idosos são muito ativos e funcionais, necessitam de mais atenção, carinho e principalmente valorização social, devem ser motivados diariamente pois a velhice é algo que virá para todos que tiverem a oportunidade e deve ser aproveitada, não desvalorizada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Neander; OLIVEIRA, Irismar Reis de; POWELL, Vania Bitencourt e SUDAK, Donna. **Terapia cognitivo-comportamental da depressão**. Bahia, 2008. Acesso em: 15 de outubro de 2017

ANACLETO, Geovana Mellisa Castrezana; AQUINO, Rita de Cássia de; DAWALIBI, Nathaly Wehbe; GOULART, Rita Maria Monteiro e WITTER, Carla. **Envelhecimento e qualidade de vida: análise da produção científica da SciELO**. Campinas, 2013. Acesso em: 20 de outubro de 2017

BECK, Judith S. – **Terapia Cognitivo- Comportamental: Teoria e prática**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Elizabeth Meyer, Paulo Knapp – 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2013

BOZZA, M. da G. C. **Argila: espelho da Auto Expressão: um método para manifestação do inconsciente**. Segunda edição revisada e ampliada, Curitiba, Ed. do autor, 2015

COSTA, José Luiz Riani; CORAZZA, Danilla Icassatti; GOBBI, Sebastião e STELLA, Florindo. **Depressão no Idoso: Diagnóstico, Tratamento e Benefícios da Atividade Física**. São Paulo, 2002. Acesso em: 07 de setembro de 2017

COSTA, E. D. **Aspectos psicossociais da convivência de idosas com animais de estimação: uma interação social alternativa. Psicologia: teoria e prática**. São Paulo, 2009

CALDAS, Célia Pereira e GUERRA, Ana Carolina Lima. **Dificuldades e recompensas no processo de envelhecimento: a percepção do sujeito idoso**. Rio de Janeiro, 2010. Acesso em: 20 de outubro de 2017

CRUVINEL, Mirian; OLIVEIRA, Katya Luciane de; NÉRI, Anita Liberalesso e SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Relações entre Ansiedade, Depressão e Desesperança entre Grupos de Idosos**. Maringá, 2006. Acesso em: 07 de setembro de 2017

Envelhecimento e Subjetividade: desafios para uma cultura de compromisso sócia. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia, 2009. http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/05/livro_envelhecimentoFINAL.pdf - Acesso em: 31 de outubro de 2017

GREBB, Jack A.; KAPLAN, Harold I. e SADOCK, Benjamin J. – **Compêndio de Psiquiatria- Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica**. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1997

IBGE - Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em: 15 de agosto de 2017

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM – 5 / [American Psychiatric Association]. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; Revisão Técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. Edição – Porto Alegre: Artmed, 2014

Orientações Técnicas sobre o PAIF. Brasília, 1ª Edição, 2012

OMS, 2005 Acesso em: 15 de setembro de 2017

PARADELA, Emylucy M. P. **Depressão em Idosos**. Rio de Janeiro, 2011

RABELO, Helder. **Psicoterapia na idade adulta avançada**. 2007

SERRA, Ana Maria Martins – **Terapia Cognitiva, Terapia Cognitiva-Comportamental e Terapia Comportamental**. São Paulo, 2010. Acesso em 12 de outubro de 2017

SCHWARTZ, Lídia Rodrigues. **EnvelheSer – A Busca do Sentido da Vida na Terceira Idade. Uma Proposta de Psicoterapia Grupal Breve de Orientação Junguiana**. São Paulo, 2008. Acesso em 15 de agosto de 2017

EMPODERAMENTO E AUTOESTIMA NO GRUPO PAIF NA PERSPECTIVA DA GESTALT

Jhenifer Beatriz Schlosser¹
Ivan Gross²

RESUMO: A Assistência Social é algo ainda novo no Brasil, onde ela realiza diversos trabalhos para com a população que está em um momento de vulnerabilidade social e necessita de algum tipo de auxílio. Alguns desses trabalhos são realizados no Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, que tem como objetivo a Proteção Social Básica nas áreas de maiores vulnerabilidades e riscos sociais. O principal trabalho deste é o Programa de Atenção Integral à Família – PAIF, o CRAS não pode funcionar sem este programa. O PAIF da cidade de União da Vitória, PR é frequentado apenas por mulheres, mesmo sendo um grupo aberto para toda a família. Após diversas observações foi possível chegar à conclusão de que uma das demandas deste grupo era a autoestima reduzida e a falta de empoderamento das participantes. A autoestima é quando o sujeito sente-se satisfeito consigo mesmo, se auto-respeitando e se aceitando, é uma relação intrínseca, quando o indivíduo possui uma autoestima saudável ele sente-se merecedor da felicidade. O empoderamento é uma forma de impulsionar os indivíduos para uma melhor condição de vida, aumentando assim a sua autonomia, é quando os sujeitos são capazes de solucionar seus problemas sem ajuda de agentes externos. Usando a perspectiva da Gestalt onde devemos levar em consideração a totalidade do indivíduo foi realizada uma intervenção usando como apoio a personagem fictícia Mulher Maravilha, para auxiliar em uma melhor autoestima e o empoderamento das participantes. Entretanto em alguns encontros após a aplicação da intervenção não foi possível observar nenhuma mudança nas participantes, por esses serem constructos que podem levar algum tempo para se desenvolver.

PALAVRAS-CHAVE: Cras. Empoderamento. Autoestima. Gestalt. Mulher Maravilha.

ABSTRACT: Social Assistance is something new in Brazil, where it carries out several works for the population that is in a moment of social vulnerability, and needs some kind of help. Some of these works are carried out in the Reference Assistance Center, which aims at Basic Social Protection in the areas of greater vulnerability and social risks. The main work of this is the Program of Attention to the Family - PAIF, where CRAS can not function without this program. The PAIF of the city of União da Vitória, PR is frequented only by women, even though this is an open group for the whole family. After several observations it was possible to conclude that one of the demands of this group was the reduced self-esteem and the lack of empowerment of the participants of this group. Self-esteem is when the subject feels satisfied with himself, self-respecting and accepting, is how the individual feels about himself, feeling himself worthy of happiness. Empowerment is a way of boosting individuals to a better life, thus increasing their autonomy, is when subjects are able to solve their problems without the help of external agents. Using the Gestalt perspective where we must take into account the totality of the individual, an intervention was carried out using the fictional character Wonder Woman to support the self-esteem and the empowerment of the participants. However, in some meetings after the application of the intervention, it was not possible to observe any changes in the participants, since these are constructs that may take some time to develop.

KEYWORDS: Cras. Empowerment. Self Esteem. Gestalt. Wonder Woman.

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

² Psicólogo, Mestre em Educação. Professor no curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado na disciplina estágio básico III, tendo como objetivo integrar as disciplinas estudadas em sala de aula relacionando com as observações e a intervenção realizadas no campo. Totalizando um total de 48 horas sendo 24 em atividades práticas e 24 em supervisão em sala de aula. Será desenvolvido as competências de psicodiagnóstico, a postura ética e a elaboração de devolutiva, sendo estes requisitos básicos para a aprovação nas disciplinas de Psicodiagnósticos e Ética Profissional.

O estágio foi realizado no grupo Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), que é ofertado pelo Centro de Referência e Assistência Social do município de União da Vitória, Paraná, para à população que esta em uma situação de vulnerabilidade social. O grupo é formado apenas por mulheres, mesmo este sendo aberto para toda à família. Ele tem como um dos seus objetivos o fortalecimento do vínculo familiar, a potencialização da autonomia destas famílias além da promoção de espaços coletivos de escuta e acolhida.

Após diversas observações foi possível identificar de que uma das demandas deste grupo era a reduzida autoestima e a falta de empoderamento das participantes, sendo estes objetivos do grupo referido. A proposta de intervenção é por meio da Gestalt, onde em determinados momentos para o individuo alcançar seu objetivo é necessário ele ter ajuda de agentes externos, mas em outras questões apenas ele mesmo pode-se ajudar, como é conceito de autoestima, onde esse deve ser construído de uma forma intrínseca.

2 DESENVOLVIMENTO

O direito à Assistência Social é relativamente novo na história do Brasil, onde apenas na constituição de 1988, nomeada de constituição cidadã, é concedida pela primeira vez a condição de política pública à assistência social, constituindo, no mesmo nível da saúde e previdência social, o tripé da seguridade social (Política de Seguridade Social, Saúde e Previdência Social) que ainda se encontra em construção

no país. (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2009)

A partir da constituição de 1988 foi promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742 em 1993. Os objetivos do LOAS são a proteção social, garantia da vida, redução de danos e prevenção a incidência de riscos. (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2009) Os princípios da assistência social são: soberania dos atendimentos às necessidades sociais, universalização dos direitos sociais, respeito à dignidade do cidadão, igualdade de direitos no acesso ao atendimento sem discriminação de qualquer natureza e a divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais. (LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2016).

A assistência social organiza-se pelos seguintes tipos de proteção: proteção social básica, conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que previne situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. A proteção social especial, conjunto de serviços, programas e projetos que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários. (LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2016)

Essas proteções são ofertadas pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). O CRAS é uma unidade pública municipal, de base territorial, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada à junção dos serviços socioassistenciais e à prestação de serviços, programas e projetos de proteção social básica às famílias. (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – CRAS, 2009)

As famílias que estão em situação de vulnerabilidade social têm direito aos serviços do CRAS. É uma unidade que propicia o acesso de um grande número de famílias à rede de proteção social de assistência social. O CRAS desenvolve serviços que tem como objetivo a potencialidade e a aquisição do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania. (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – CRAS, 2009)

Os programas ofertados pelo CRAS são: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de crianças, adolescentes e idosos, geração de renda, BPC – Benefício de Prestação Continuada para idosos e deficientes, cursos e oficinas e o Programa de Atenção Integral à Família – PAIF, sendo este último o grupo observado em campo e posteriormente realizado à intervenção. (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – CRAS, 2009)

O Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) é o principal serviço ofertado no CRAS, este deve oferecer o PAIF de forma exclusiva e obrigatória, independentemente de sua fonte financiadora, o CRAS não pode funcionar sem ter o PAIF. O PAIF reconhece a família como sendo o centro de proteção e desenvolvimento das pessoas, e tem como objetivo o fortalecimento da convivência familiar e comunitária. (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS SOBRE O PAIF, 2012)

Os objetivos do PAIF são: fortalecer a função protetiva da família, prevenir a ruptura de seus vínculos, contribuir para a melhoria da qualidade de vida dessas famílias, potencializar a autonomia das mesmas, promover o acesso a rede de proteção social de assistência social, promover acesso aos serviços setoriais contribuindo para a promoção de direitos, apoiar as famílias que possuem dentre seus membros indivíduos que necessitam de cuidados, por meio da promoção de espaços coletivos de escuta e de troca de vivências familiares. (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS SOBRE O PAIF, 2012)

As ações que ocorrem no PAIF são acolhida, oficinas com famílias, ações comunitárias, ações particularizadas e os encaminhamentos. A partir do momento que estas famílias consigam superar esta vulnerabilidade social elas podem parar de participar do grupo, entretanto se as mesmas desejarem continuar não existe nenhum impedimento. (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS SOBRE O PAIF, 2012)

O profissional que trabalhar com este grupo deve evitar as práticas do senso comum, mantendo sua prática com o conhecimento científico para que deste modo desenvolva um trabalho ético e profissional para com estas famílias.

Após as observações realizadas no grupo PAIF foi possível chegar à conclusão de que o melhor a ser trabalhado no momento com as participantes do grupo é o empoderamento, pois esse também é um dos objetivos do CRAS, e a

autoestima. Em razão de diversas atividades realizadas pela a psicóloga do grupo foi possível observar que a grande maioria das mulheres do grupo não participava quando a atividade relacionava-se com se olhar no espelho ou se descrever.

A palavra empoderamento é de origem inglesa, *empowerment*, ela tem suas origens na luta dos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da ação social. Sua construção teórica iniciou-se nos anos de 1970, inspirada nos movimentos de autoajuda, posteriormente nos anos 1980 pela psicologia comunitária, logo após nos anos 1990 pelos movimentos que buscavam o direito de cidadania de diversas áreas sociais. (CARVALHO, 2004)

Podemos definir empoderamento como uma abordagem voltada para melhorar a situação e a posição dos grupos mais vulneráveis. Empoderamento é uma forma de mobilização de práticas que possibilitam, promovem e impulsionam grupos para uma melhor condição de vida aumentando sua autonomia. (KLEBA E WENDAUSEN, 2009).

Kleba e Wendausen (2009), explicam o empoderamento como um método dinâmico, que envolve aspectos afetivos, cognitivos e de comportamento. Deve-se aumentar a autonomia pessoal e coletiva destes indivíduos, em suas relações interpessoais e institucionais. Outro aspecto que é importante no empoderamento é tratar esses indivíduos como capazes de resolver seus problemas, agentes externos como profissionais podem auxiliar com ações que possibilitem a criação de espaços que favoreçam o processo de empoderamento, esses agentes devem apoiar essas pessoas para que elas encontrem soluções para seus problemas.

O empoderamento harmoniza-se com a proposta da proteção básica oferecida pelo CRAS, pois este é um dos objetivos do mesmo. Com ajuda dos profissionais, essas famílias que estão em um momento de vulnerabilidade social recebem um atendimento com um amparo, sentindo-se assim em um ambiente acolhedor.

Gobitta e Guzzo (2002) citam a necessidade de caracterizar a autoestima, por este ser um constructo complexo, que está relacionado com a saúde mental dos indivíduos. Além de este ser um tema muito recorrente em psicologia ele também é habitualmente usado no conhecimento do sendo comum, por isso é necessário compreendê-lo de uma forma científica.

A autoestima inicia-se na infância, onde os adultos podem contribuir de uma forma positiva ou negativa para esta construção. À medida que a criança for respeitada, amada, encorajada e valorizada ela obterá uma contribuição para um aumento em sua confiança. (BRANDEN, 1998)

Porém como mostra Branden (1998), mesmo que a criança tenha crescido em um meio totalmente positivo e saudável ela pode desenvolver uma baixa autoestima, pois os indivíduos muitas vezes comentem o erro ao buscar sua autoestima no outro, e não em si mesmo. A natureza intrínseca da autoestima é quando a mente confia em si, ninguém pode gerar isso pelo outro.

Se é possível desenvolver uma baixa autoestima em um ambiente saudável e sem nenhum tipo de restrição, isso se torna muito mais fácil em um ambiente com diversos desafios onde muitas vezes faltam serem supridas as necessidades básicas dos indivíduos, o que ocorre com grande frequência com as participantes do grupo.

Branden (1998) caracteriza a autoestima como o modo como nos sentimos sobre nós mesmos, é uma experiência íntima. Autoestima é a soma da autoconfiança com o auto respeito. Possuir uma autoestima elevada é sentir-se adequado e merecedor, possuir uma autoestima baixa é sentir-se inadequado e errado, mas não errado naquela ou nesta situação, é sentir-se errado como pessoa.

Ao desenvolver uma autoestima o indivíduo desenvolve juntamente uma segurança de que possui a capacidade de viver, de que é merecedor da felicidade. Com isso o sujeito desenvolve a capacidade de encarar a vida com mais confiança, otimismo e boa vontade. (BRANDEN, 1998)

Uma das características da autoestima é a auto aceitação, Branden (1998) mostra que a auto aceitação não envolve uma falta de vontade de mudar, melhorar ou evoluir, e sim uma consciência do que realmente somos. A auto aceitação é a capacidade do indivíduo de se olhar no espelho, ver algo que não o agrada, mas não negar o fato de que este é ele, e de se aceitar. Com isso além de existir uma relação mais harmoniosa, vai aumentar a sua autoconfiança e auto respeito.

Utilizaremos a Gestalt como uma das formas possíveis de se trabalhar o empoderamento e a autoestima no grupo PAIF, a Gestalt terapia tem seu surgimento com o psiquiatra alemão Frederick S. Perls. Onde este iniciou o que seria a construção

da Gestalt, baseando-se em diversas abordagens e colhendo delas apenas os elementos que poderiam ser empiricamente validados. (JACO-VILELA, CERREZZO e RODRIGUES 2012)

Ginger e Ginger (1995) trazem alguns conceitos que são à base da Gestalt, os estímulos não podem ser divididos deve existir uma percepção de um todo. Para a Gestalt “a saúde não é a ausência de doença ou da enfermidade, mas um estado de completo bem estar físico, mental e social” (GINGER e GINGER, p. 14. 1995). A Gestalt baseia-se no aqui e agora, na tomada de consciência da experiência atual, deve existir um contato autêntico com os outros e consigo mesmo. (GINGER e GINGER, 1995)

Na Gestalt cada indivíduo é responsável por suas escolhas. Nela são usualmente utilizadas algumas técnicas, como a respiração, o tom de voz, trabalhar a partir dos sonhos, o uso da criatividade como desenhos, modelagem e dança. (GINGER e GINGER, 1995)

Para a Gestalt o indivíduo está em um constante processo de transformação, existiram determinados momentos onde para se desenvolver ele precisará de apoio ambiental. Perls, Hefferline e Goodman (1997 *apud* ANDRADE, 2014), nos mostram que quando a pessoa conhece si mesma, sabe de seu potencial ela torna-se mais independente, mais autêntica.

Na Gestalt o self é a forma como nos relacionamos com o nosso meio, ele não é sempre igual, depende da situação, do lugar e da pessoa. O self funciona em três modos, o ID que representa nossas pulsões, como fome, estado relaxado ou não. O eu representa a escolha consciente do indivíduo, está diretamente relacionada com o meio externo, como uma forma de adaptação. E a personalidade que representa a autoimagem que o indivíduo tem de si mesmo, a personalidade faz a integração das experiências passadas do indivíduo, construindo assim um sentimento de identidade. (GINGER E GINGER, 1995)

Outra forma de entendermos melhor o conceito de self é como nos mostra Távora:

Nessa perspectiva self pode ser bem evidente, como o processo ativo e permanente de perceber, selecionar, interpretar, sentir, valorizar, estimar,

prever, agir, integrar e dar sentido a si e ao ambiente, mapeando a si mesmo enquanto em ação no campo. (2014,Cap.4 p.65)

Ainda na perspectiva de Távora (2014), nos mostra que a ideia de self que existe tradicionalmente é de que cada um faz a sua construção conceitual individualmente, apenas consigo mesmo. Já o self na perspectiva da fenomenologia, essa construção do self origina-se além da relação consigo mesmo, mas somando com as relações com os outros e com o mundo cultural e natural.

3 METODO

O presente estudo foi realizado no grupo Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), no Centro de Referência e Assistência Social do município de União da Vitória, Paraná. O estágio Básico III foi realizado no referido grupo, sendo 24 de observação em campo e 24 horas de monitoria em sala de aula. O grupo PAIF é constituído apenas por mulheres, mesmo sendo um grupo aberto para toda à família.

Em um dos encontros a psicóloga perguntou para as participantes quem elas consideravam a pessoa mais importante da vida delas, em momento algum elas citaram a si próprias, não considerando a si próprias como a pessoa mais importante da vida delas, ou seja, colocando-as sempre em segundo plano.

Após o levantamento da demanda foi proposta a intervenção usando como base a história da Mulher Maravilha, onde inicialmente houve um breve relato de como surgiu à personagem, quem é a personagem, o que ela significa para as mulheres. Em seguida foi apresentado alguns recortes do filme da Mulher Maravilha Direção Patty Jenkins. Warner Bros Entertainment. 2017 e uma roda de conversa com as participantes do grupo sobre o que elas fariam se fossem a mulher maravilha por um dia.

As mulheres que participassem desta atividade e das atividades dos outros acadêmicos de psicologia, Isac Silveira Feltz e Taina Cordeiro Mello (ver artigos o Empoderamento e Autoestima nas Mulheres Usuárias Do CRAS e Promoção da autonomia e Altivez E Empoderamento Feminino: Grupo De Programa De Atenção Integral, nesta mesma edição) concorreriam no final do segundo encontro, dia 26 de

outubro de 2017, a um sorteio, onde cinco delas receberiam uma maquiagem da loja O Boticário e outras cinco uma transformação no cabelo no SENAC.

A proposta desta intervenção é mostrar para as participantes do grupo PAIF, que não é necessário possuir poderes, como a personagem fictícia da Mulher Maravilha para ser uma “mulher maravilha”, o uso da personagem é uma forma de promover o empoderamento das mesmas, mostrando que elas podem realizar seus sonhos, criar seus filhos e auxiliar a comunidade em que vivem, basta apenas elas começarem a ter uma autoimagem mais positiva.

4 REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A intervenção foi realizada no dia 19 de outubro de 2017, neste dia estavam trinta participantes, iniciei às 09h10min, pois a psicóloga tinha alguns recados para as mulheres do grupo. Iniciei minha fala perguntando para as participantes se elas sabiam quem era a Mulher Maravilha, aproximadamente três delas me responderam que sim, nenhuma me respondeu ao contrário. Liguei o projetor para usar como apoio uma apresentação de slides que havia montado baseado no livro “A história Secreta da Mulher Maravilha” de Lepore (2017)

Mostrei para elas o símbolo da Mulher Maravilha, que são dois W sobrepostos, que é derivado do nome original em inglês *Wonder Woman*. Em seguida fiz uma breve descrição da personagem, quando pensamos nela o que veem primeiramente em nossas mentes é tomara que caia vermelho, shorts azul, botas vermelhas e os braceletes metalizados. Informei para as participantes que quem criou a personagem foi o psicólogo William Moulton Marston, que lutava pelos direitos das mulheres, e o mesmo que criou o teste polígrafo. (LEPORE, 2017)

O psicólogo William Moulton Marston usava como codinome Charles Moulton para escrever as histórias da Mulher Maravilha, essas histórias eram influenciadas por acontecimentos de sua vida, quando estava na faculdade pensou em suicidar-se com veneno, e o primeiro vilão que apareceu na Mulher Maravilha era o Dr. Veneno. Algumas das características da Mulher Maravilha eram inspiradas em sua esposa e

sua outra mulher, como os braceletes que eram as pulseiras de sua esposa. (LEPORE, 2017)

Em seguida mostrei algumas imagens da personagem, tanto a personagem das revistas em quadrinhos, quanto à personagem do último filme da Warner Bros Entertainment. 2017, para que elas formassem uma imagem mental da mesma. A descrição que temos da Mulher Maravilha é Bela como Afrodite, sábia como Atena, forte como Hercules e rápida como Hermes. (LEPORE, 2017)

Comuniquei logo após para as participantes que a Mulher Maravilha foi uma das primeiras personagens femininas das HQs, o ano de sua criação foi 1941, no período da Segunda Guerra Mundial, onde as mulheres começaram a entrar no mercado de trabalho, pois seus maridos ou genitores estavam lutando na Guerra. (LEPORE, 2017)

Posteriormente informei que a Mulher Maravilha ficou tão popular que fizeram uma HQ só para ela, até então os únicos que possuíam a famosa revista só para eles eram o Batman e o Superman. (LEPORE, 2014). Em seguida passei um vídeo com algumas cenas do filme da Mulher Maravilha da Warner Bros Entertainment. 2017.

Em seguida realizamos uma roda de conversa, onde questionei as participantes com a seguinte pergunta: “Se vocês fossem a mulher maravilha por um dia o que vocês fariam?” Uma participante disse que usaria os poderes para matar os estupradores, outra disse que acabaria com o tráfico de drogas, mais uma disse que usaria o laço da verdade em seu marido e outra comentou que queria acabar com os abusadores de crianças. (SIC)

Após os relatos delas comentei que todas são Mulheres Maravilhas, por lutar diariamente por elas e por suas famílias, e também citei que não é necessário ter poderes para realizar as atitudes que elas comentaram, pois elas podem denunciar as situações que falaram. Finalizei agradecendo a todas pela participação e falando para elas não desistirem de algum sonho que elas tenham, mesmo que os outros falem que é um sonho impossível, que todas elas são capazes de realizarem qualquer tarefa.

Para a intervenção foram utilizados os seguintes materiais:

- 1 Notebook

- 1 Projeto
- Slides com a história da Mulher Maravilha
- Recortes do filme da Mulher Maravilha da Warner Bros Entertainment.

5 RESULTADOS

Em observações posteriores ao encontro de intervenção, uma pequena parte das participantes relatou que gostaram das atividades que foram realizadas, e que gostariam que tivesse mais encontros assim. (SIC) Porém não foi observada nenhuma mudança nas participantes após as intervenções.

As participantes que foram sorteadas com a transformação de cabelo do SENAC comentaram que gostaram, uma participante relatou que não pode ir e por isso mandou sua filha em seu lugar. (SIC) Das outras cinco mulheres que foram sorteadas com a maquiagem da loja O Boticário compareceram apenas três, onde uma dessas ao chegar à loja não quis ser maquiada, as outras duas comentaram que gostaram. Porém nestas também não foi observado quaisquer mudanças.

Entretanto como já citado anteriormente a autoestima é algo que deve ser empírico do indivíduo, este deve se aceitar e se autor espeitar, para que assim possa ser verdadeiro consigo mesmo. Ninguém poderá fazer isso por ele, o indivíduo deve ter em mente que este é um processo individual. (BRANDEN, 1998)

O mesmo processo ocorre com relação ao empoderamento, instituições e profissionais podem auxiliar o indivíduo neste processo de autonomia pessoal ou coletiva, entretanto estes auxiliam como um suporte para os indivíduos, para que assim estes encontrem soluções para suas questões (KLEBA E WENDAUSEN, 2009)

Percebe-se que a realidade social na qual as participantes estão inseridas é uma forte influência para elas, onde muitas delas acreditam que não tem a possibilidade de alterar esse contexto social, e acabam assim acomodando-se. Essa realidade pode ocasionar diversos problemas, como a baixa autoestima e a falta de autonomia, como observado.

Na perspectiva da Gestalt é necessário que ocorra a noção do *awareness*, onde o indivíduo obtenha uma consciência reflexiva e global sobre si, suas interações e sobre o seu meio, ele é o responsável pelas suas próprias mudanças. (ALVIN, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVIN, Monica B. In: FRAZÃO, Lilian M.; FUKUMITSU, Karina O. **Gestalt-Terapia conceitos fundamentais**. 2 ed. São Paulo: Summus 2014

ANDRADE, Celana C. Autossuporte e heterossuporte. In: FRAZÃO, Lilian M.; FUKUMITSU, Karina O. **Gestalt-Terapia conceitos fundamentais**. 2 ed. São Paulo: Summus 2014

BRANDEN, Nathaniel. **Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo**. 18. ed. Saraiva: 1998.

BRASIL. **LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL (LOAS) 3ª edição**. 2016

Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/lei_organica_loas_3ed.pdf>

Acesso em: 29 de Out. de 2017

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social - **Orientações Técnicas Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. 2009

Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacao_oes_CRAS.pdf> Acesso em: 29 de Out. de 2017

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social - **Orientações Técnicas sobre o PAIF**. 2012 Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_1.pdf> Acesso em: 29 de Out. de 2017

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME - LOAS - LEI ORGÂNICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL ANOTADA

Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/LoasAnotada.pdf> Acesso em: 29 de Out. de 2017

CARVALHO, S. R. **Os múltiplos sentidos da categoria empowerment no projeto de Promoção à Saúde**. Cadernos de Saúde Pública, 2004. Disponível em:

<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Os_multiplos_sentidos_da_categoria_empowerment_no_projeto_da_promocao_da_saude.pdf> Acesso em: 12 de Set. de 2017

Ginger, Serge; Ginger, Anne. **Gestalt: uma terapia do contato**. Tradução por Sonia de Souza Rangel. 5 ed. São Paulo: Summus.1995

GOBITTA, Monica; GUZZO, Raquel S. L., **Estudo Inicial do Inventário de Auto-Estima (SEI) Forma A.** 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a16v15n1>> Acesso em: 12 de Set. de 2017
JACÓ-VILELA, Ana Maria; CEREMZO, Antônio C.; RODRIGUES, Heliana de Barros C. **Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil.** 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=393OAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA88&dq=hist%C3%B3ria+da+gestalt+terapia+surgimento&ots=8q6h9Z2UI2&sig=hHHbKh6Q_wVVDZdG-I1A1v8ov_Q#v=onepage&q=hist%C3%B3ria%20da%20gestalt%20terapia%20surgimento&f=false.>> Acesso em: 12 de Set. de 2017

LEPORE, Jill. **A história secreta da Mulher-Maravilha.** 2 ed. Rio de Janeiro: Best Seller: 2017.

KLEBA, Maria Elisabeth. WENDAUSEN, Agueda. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política.** 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/29498-34289-1-PB.pdf>> Acesso em: 16 de Set. de 2017

TÁVORA, Claudia B. Self e Suas funções. In: FRAZÃO, Lilian M.; FUKUMITSU, Karina O. **Gestalt-Terapia conceitos fundamentais.** 2 ed. São Paulo: Summus 2014

O EMPODERAMENTO E AUTOESTIMA NAS MULHERES USUARIAS DO CRAS

Isac Silveira Feltz¹
Ivan Gross²

RESUMO: A Assistência Social ainda é recente no Brasil, uma de suas ações é o CRAS, que oferta diversas atividades a população que está em vulnerabilidade social, uns dos programas é o PAIF, para fortalecer os vínculos familiares, o qual é frequentado grande maioria por mulheres. Cada CRAS deve levar em conta os problemas que ocorrem em seu território, quais principais necessidades do local e trabalhar isso com os usuários. Este artigo relata uma das demandas do grupo PAIF do CRAS da cidade de União da Vitória, que é a reduzida autoestima e falta de empoderamento das mulheres, foram feitas várias observações no grupo e se constatou ser esse um tema bastante importante ser trabalhado. Carl Rogers fundador da Terapia Centrada na Pessoa relata que a autoestima é construída desde criança, através do que traz satisfação, do que é aprovado ou não pelos pais, e mais tarde pelo meio em que vive. O empoderamento é quando o indivíduo expressa o que quer, e toma suas decisões, é construído internamente, mas pode ser estimulado por forças externas. Através disso foi proposta a intervenção com fotografia, onde é tirada uma foto de cada participante, e entregue impressa para elas no encontro posterior. Através desta intervenção buscou-se promover o aumento da autoestima e o empoderamento das mulheres participantes do grupo. Mas a principio não foi obtido resultado com a intervenção, não havendo mudanças referentes à autoestima e empoderamento, por ser algo mais subjetivo o resultado possa ser obtido em longo prazo, e com as outras intervenções realizadas em conjunto, a autoestima e empoderamento possam ter começado a se desenvolver.

PALAVRAS-CHAVE: Empoderamento. Psicologia. Autoestima. CRAS. Fotografia.

ABSTRACT: The Social Assistance is still recent in Brazil, one of your actions is called CRAS, that offers many activities to the poor population and have a program called PAIF, created to enforce family ties and there is a large majority attended to women. Each CRAS center must be attentive to the problems occurred in their territory, what is necessary for the location and work on it with your natives. This article reports one of the demands from the PAIF program of CRAS in the União da Vitória city – the woman low self-esteem and empowerment – and were made many observations in the group that verified it be an important issue to be worked. Carl Rogers, the founder of person-centered approach, reports the self-esteem is built since child through what brings satisfaction, about what is approved or not by the parents and later by the environment in their life. The empowerment is a kind of attitude when the person expresses what it wants, making decisions and it can be stimulated by external influences. Through this observation an interview with a photography take was proposed to each participant and sent to them in the next meeting, trying to boost the women self-esteem and empowerment who participates in the group. However, at first there wasn't any results with the intervention and didn't have any changes about the self esteem and empowerment. But the results are subjective and may be obtained in the long term with more interventions carried out jointly and then could be desenvolved a good self esteem and empowerment.

KEY-WORDS: Empowerment. Psychology. Self esteem. CRAS. Photography.

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

² Psicólogo, Mestre em Educação. Professor no curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido na disciplina Estágio Básico III, que tem como objetivo integrar as disciplinas até então estudadas, relacionando a técnica de instrumentos e avaliação psicológica, tendo carga horaria de 48 horas, sendo 24 em atividades práticas e 24 em supervisão em sala de aula. Será desenvolvido as competências e habilidades de psicodiagnóstico, a postura ética e elaboração de devolutiva, sendo requisito básico a aprovação nas disciplinas de Processos Psicodiagnósticos e Ética Profissional.

O estágio foi desenvolvido no PAIF, um dos programas que é ofertado pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) para a população em vulnerabilidade social. Este grupo é frequentado por grande maioria mulheres, embora seja aberto para toda família, seu propósito é o fortalecimento de vínculos familiares que estão em risco social, dando suporte por um tempo até que consigam recuperar a autonomia novamente.

Visto que uma das estratégias do grupo é recuperar a autonomia, e em observação foi constatado a falta de autoestima, foi proposto trabalhar o empoderamento na perspectiva da autoestima de Carl Rogers, que é desenvolvida no *Self* durante a infância, mas não é algo imutável, ela pode ser reformulada após adulto a partir de experiências a qual entre em contato com seu eu.

2 DESENVOLVIMENTO

A construção de uma assistência social no Brasil começou a não muito tempo atrás, em 1993 com a publicação da Lei nº 8,742, que institui as normas e objetivos, criando assim a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Em 2005 através do LOAS foi criado o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que foi um marco, pois efetivou a proteção social e os programas públicos atendendo as famílias em vulnerabilidade, diminuindo a fragmentação que caracterizava, tornando mais efetivo as políticas públicas (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2009).

Dentro da proteção ofertada pelo SUAS está o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que atende a população em circunstâncias de vulnerabilidade social, e promover o fortalecimento e vínculos entre as famílias e comunidade. Os serviços prestados pelo CRAS devem levar em conta o território, as famílias, quais as principais necessidades e riscos que existem no local (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2009).

Um dos serviços prestados pelo CRAS é o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), desenvolvido por uma equipe do CRAS, tendo como objetivo a proteção dos vínculos familiares, acesso aos benefícios do governo, atendendo a temas emergentes, que podem causar risco social (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2012).

A equipe do CRAS nas práticas com o grupo do PAIF deve sair do senso comum que os participantes trazem, que é carregada de preconceitos e crenças que por algum motivo tornam-se imutáveis. Portanto o profissional deve usar seu conhecimento científico, e também estar preparado para entender a realidade das pessoas atendidas, criando meios para elas questionarem suas estruturas sociais inadequadas, criando conhecimento (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2012).

Durante as observações feitas no grupo PAIF no CRAS, ficou visível trabalhar o empoderamento e autoestima com as mulheres que participam do grupo, pois em uma das observações ficou patente que algumas delas não gostam de se olhar no espelho (SIC), além disso, são dependentes de diversos serviços sociais (SIC).

A Organização Mundial de Saúde (1998 *apud* MOREIRA *et al*, 2012, p. 407) define empoderamento como:

Um processo social, cultural, psicológico ou político através do qual indivíduos e grupos sociais tornam-se capazes de expressar suas necessidades, explicitar suas preocupações, perceber estratégias de envolvimento na tomada de decisões e atuar política, social e culturalmente para satisfazer suas necessidades.

Já Kleba e Wendausen (2009) definem o empoderamento com algo dinâmico, envolvendo parte cognitiva, afetiva e de conduta. Que aumenta o poder e autonomia, tanto individual quanto coletiva, essencialmente em situações de discriminação,

dominação social. Kleba e Wendausen (2009) ainda nos mostram que o empoderamento psicológico é quando se alcança ou aumenta o sentimento de poder, se autovaloriza, descobre que tem competência para fazer, e aumenta da autoestima.

“As estratégias empregadas para o empoderamento (sob o enfoque psicológico) têm como objetivo fortalecer a autoestima e a capacidade de adaptação ao meio e desenvolver mecanismos de autoajuda e de solidariedade” (CARVALHO, 2004 *apud* ROSO, ROMANINI, 2014, p.86). Sendo assim o empoderamento é a conquista de liberdade, sair de um estado de subordinação, seja física ou econômica.

O empoderamento comunitário pode suscitar nas pessoas a coletividade, a maior participação da vida em sociedade, e os pensamento mais crítico e reflexivo (FREIRE; BETTO 1985 *apud* MARTINS *et al*, 2009). Este empoderamento assente que pode ser realizado diversas iniciativas na comunidade, como educação, compartilhamento de informações e nas decisões, maior participação nos planejamentos sociais (MARTINS, 2009).

O empoderamento comunitário para acontecer precisa de uma conversa do profissional com a comunidade, para conhecer o que se necessita, para uma possível intervenção para alcançar o que se precisa, e também a promoção da saúde da população (BECKER, 2004 *apud* TADDEO *et al*, 2012). Esta forma de empoderamento é mais para o convívio social, mas que traz benefícios para o indivíduo, pois desenvolve seu senso crítico, seu convívio em sociedade, a participação nas decisões, levando a uma maior autonomia pessoal.

Sen (1997, *apud* ROMANO, ANTUNES, 2002), coloca o empoderamento como algo interno, um impulso que vem da pessoa, mas que as vezes se faz necessário agentes externos como forma de dinamizador do processo, criando um ambiente favorável para seu desenvolvimento. Sem ainda nos mostra que colocar o empoderamento como externo, como bens e serviços deixa de lado o processo de formação do grupo e não estimula a autoestima e confiança dos participantes. Gohn (2004 *apud* MOREIRA *et al*, 2012) nos diz que o empoderamento individual tem relação com a autoestima, autoconfiança e autoafirmação, pois seu objetivo é melhorar a qualidade de vida.

Novo (2003 *apud* GUERREIRO, 2011) nos mostra na teoria da personalidade de Carl Rogers a necessidade das pessoas se tornarem mais conscientes, pois é só assim que elas aceitaram as suas particularidades, dando destaque como a pessoa percebe a sua realidade e como conduz a sua vida.

Desde criança se desenvolve a consideração positiva, pelo amor e carinho recebido a criança compreende que traz satisfação, dependendo se for positiva ou negativa, ela desenvolve a autoestima (RAFAEL M. G. 2002 *apud* SCARTEZINI; ROCHA; PIRES, 2011). Rogers chamou de consideração positiva incondicional as considerações que fossem positivas, que não apresentassem incongruência entre organismo e self, com uma autoestima incondicional (MORRIS; ALBERT, 2004).

Quando ainda criança se aprende a diferenciar as ações em aprovadas ou reprovadas, através do julgamento do que os pais acham correto, assim o que for reprovado é rejeitado pela criança, mesmo que para o organismo seja certo, entrando em incongruência com o organismo (SCARTEZINI; ROCHA, PIRES, 2011). “A criança tenta ser aquilo que os outros querem que ela seja em vez de tentar ser aquilo que realmente é” (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, p. 371).

O amor se torna algo de grande valor para a criança, que ela passa a se comportar de modo que ela seja aprovada e ganhe amor, pode ser algo contra a sua vontade, mas se agradar, e apaziguar os outros ela fara. Mas se sua autenticidade for aceita, e seus sentimentos não forem reprovados, ela não irá agir desta forma (SCARTEZINI; ROCHA; PIRES, 2011). O modo como os pais se comportam também afeta a criança, pois ela irá aprender a se comportar daquele modo em situações similares, sendo isso um processo inconsciente (SHEEHAN, 2005 *apud* CARVALHO, 2007).

Stanley Standal que foi aluno de Rogers, foi quem criou o conceito de autoestima, sendo ela adquirida e fez uma lista de suas características:

- I. Ela tem ligação com as experiências que a pessoa teve com outros;
- II. Ao notar que satisfazendo a necessidade de estima de outra pessoa, ela também se satisfaz, se torna algo recíproco;
- III. Através do convívio social, da aceitação e aprovação de pessoas que importam para si (SCARTEZINI; ROCHA; PIRES, 2011).

Então as experiências podem ser negativas ou positivas, podendo satisfazer ou frustrar a pessoa, podendo experimentar a perda ou a estima, estando intimamente ligada com o self (MILLON, 1979).

Desta forma o ambiente social se torna fundamental para a autoestima, indivíduos que foram aprovados e tiveram afeição, tem mais chances de ter uma autoestima mais elevada, frente a quem não teve um ambiente muito favorável, contudo não se deve só levar em conta fatores externos neste desenvolvimento (GUERREIRO, 2011).

O ser humano para Rogers tem em si a tendência de solucionar seus problemas, buscando uma melhor satisfação consigo mesmo, para o melhor funcionamento, mas para que esta capacidade inata esteja em funcionamento é necessário que esteja sem nenhuma ameaça ou desaprovação que tenha a sua própria imagem (SOUZA, 2006 *apud* SCARTEZINI; ROCHA; PIRES, 2011).

A baixa autoestima pode perdurar por muito tempo, até a idade adulta, assinalando que a pessoa não está bem ambientada com a sociedade. Pois está direcionando sua vida através do julgamento de valor que o outro atribuiu sobre si, sendo atributos de poder, maior, menor (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013). Miranda (2001 *apud* RIBEIRO; BRANDÃO, 2010) nos fala que quando se esta com a autoestima elevada procuramos novos desafios, algo que estimule, entretanto quando há baixa autoestima, não nos permitimos sair daquilo que conhecemos, não enxergamos as possibilidades. Miranda ainda fala que a autoestima que nos permite sentir prazer e motivação quando é realizado uma certa atividade, e nos inspira a outras.

3 METODO

Este estudo foi desenvolvido no grupo PAIF, programa desenvolvido pelo CRAS no município de união da Vitória, Paraná. O estágio básico III foi desenvolvido neste grupo, sendo 24 horas de observação e 24 horas de monitoria em sala de aula. O grupo PAIF é frequentado por mulheres, apesar de ser aberto para família, e em umas das reuniões foi colocado um espelho em uma caixa, e pouca mulheres

gostaram de ver seu reflexo, ficando perceptível pouca autoestima. Em outras reuniões percebeu-se que elas dependem muito dos outros, e não tem ação para mudar a situação, ficando visível a falta de empoderamento.

Diante desta demanda foi proposta a intervenção com fotografia, na qual será tirada uma foto e cada mulher em um totem da personagem Mulher Maravilha, personagem que fará parte da intervenção da acadêmica de Psicologia Jhenifer Schlosser (ver artigos Empoderamento e autoestima no grupo PAIF na perspectiva da Gestalt, nesta mesma edição desta revista) as deixando livre para fazer qualquer pose que quiserem, e no encontro seguinte levar revelado para elas.

As mulheres que participarem desta atividade e da atividade dos outros estagiários de Psicologia (ver artigos Empoderamento e autoestima no grupo PAIF na perspectiva da Gestalt, e Promoção da autonomia, altivez e empoderamento feminino: grupo de programa de atenção integral a família, nesta mesma edição desta revista), no final será realizado um sorteio entre elas, a qual cinco mulheres irão ganhar uma maquiagem da loja Boticário e as outras cinco uma transformação no cabelo do SENAC.

Através dessa atividade espera-se que elas possam ver a beleza que está nelas, como Rogers comenta que foi construída no meio social, a qual através do convívio com outros as fez reduzir, e através disso empoderar, pois como Sen afirmou que é uma força interna, mas que com a ajuda de algo externo pode ser facilitado o processo.

3.1 REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Durante a preparação da intervenção o totem que foi pedido para uma instituição havia sido extraviado e perdido, foi procurado outro totem e foi achada uma porta com a personagem impressa em um lado, mas era muito grande para o local da intervenção. Desta forma foi pensado em outra forma para o painel de fotos, com TNT em duas cores, azul e vermelho, as mesmas do uniforme da Mulher Maravilha, e bexigas das cores azul, amarela e vermelha em torno dos TNT's.

A intervenção foi realizada no dia 19 de outubro de 2017, na primeira parte foi realizada a intervenção da acadêmica de Psicologia Jhenifer B. Schlosser, (ver artigo Empoderamento e autoestima no grupo PAIF na perspectiva da Gestalt, nesta mesma edição desta revista), e às 10 horas comecei com uma fala sobre o que iria fazer. Expliquei que iria tirar as fotos no painel, e que iria trazer para elas no próximo encontro, e que poderiam tirar com seus filhos se quisessem, pois estavam juntos, e se não quisessem participar não teria problema. Neste encontro compareceram 30 mulheres, das quais 26 aceitaram tirar as fotos, algumas não sabiam uma pose certa para fazer, outras levaram os filhos junto. Enquanto eram tiradas as fotos, uma das participantes ia incentivando as outras que não queriam participar, ainda no decorrer das fotos foram anotadas os nomes de cada mulher que participou para o sorteio e entrega das fotos. Ao final foi pedido para o grupo inteiro ir para a parte externa do CRAS, foi entregue as bexigas para elas segurarem e foi tirada uma foto do grupo inteiro, levou cerca de 20 minutos a intervenção.

Para a intervenção foram utilizados os seguintes materiais:

- Câmera fotográfica Nikon Coolpix L820;
- TNT nas cores vermelho e azul;
- Bexigas nas cores vermelha, azul e amarela;

No dia 26 de outubro após a intervenção da acadêmica de Psicologia Taina C. Mello, (ver artigo Promoção da autonomia, altivez e empoderamento feminino: grupo de programa de atenção integral a família, nesta mesma edição desta revista), foi entregue as fotos impressas para cada participante, foi chamado por nome e elas vinham à frente para pegar a foto, algumas participantes antes mesmo de começar a reunião vieram perguntar das fotos, outras mulheres não compareceram neste dia, então a foto foi deixada com a psicóloga do CRAS para entregar posteriormente. Após foi realizado o sorteio das 10 mulheres, foi anotado o contato de cada uma, para posteriormente ligar avisando o dia marcado para fazer a maquiagem ou o cabelo.

4 RESULTADOS

Na teoria humanista, centrada na pessoa, o self se desenvolve desde criança, em convivência com a sociedade, e assim desenvolve sua autoestima, como citado anteriormente, a participante 1 ao pegar sua foto no dia da entrega disse “quero tirar mais fotos, gostei disso” (SIC), podemos então dizer que o processo de construção de seu self havia apresentado alguma mudança.

Em observação nos encontros posteriores a entrega da foto, algumas mulheres faltaram, outras que não haviam pegado a foto no anterior vieram. Em conversa com as participantes foi constatado que não houve mudança, continuaram no mesmo estado o qual antes da intervenção. As mulheres que ganharam o sorteio e foram fazer escova e hidratação no SENAC e as que foram fazer maquiagem no Boticário também não apresentaram diferença, e 2 não foram no dia da maquiagem, o que pode ser explicado por Sen (1997 *apud* ROMANO, ANTUNES, 2002 p. 12) “o empoderamento não é algo que pode ser feito a alguém por uma outra pessoa. Os agentes de mudança externos podem ser necessários como catalisadores iniciais, mas o impulso do processo se explica (...) com que as pessoas mudam si mesmas”, ou seja a fotografia foi um catalizador inicial, mas o processo de mudança precisa começar pela pessoa.

Pode-se dizer que o processo de empoderamento e aumento da autoestima é um processo interno, no qual a mudança precisa começar pela pessoa, pois para Rogers, como comentado anteriormente, um dos processos essenciais é tornar a pessoa consciente, e só assim ela se aceitara e poderá conduzir melhor a sua vida. Pois o ser humano tem a capacidade de se satisfazer e procurar uma solução, desde que não tenha algo que o ameace, ou que sua imagem tenha sido atacada. A autoestima é um processo criado socialmente, ligado ao self, e por ter sido durante tanto tempo desaprovada por outros, e não tenha nutrido experiências satisfatórias, ocasionando o bloqueio do aumento da autoestima nas mulheres. E quando a autoestima esta baixa é mais complexo conseguir enxergar além, pois é ela que nos motiva e nos permite enxergar além.

A autoestima e empoderamento são processos bem subjetivos de cada um, e a princípio o resultado não tenha sido imediato, mas em conjunto com as outras intervenções realizadas em longo prazo possa ter um efeito maior. É preciso mais estudos a respeito do processo de empoderamento e autoestima em grupos, ressaltando a importância desses processos para a autonomia, autovalorização e bem-estar das pessoas, para se sentirem capazes de fazer o que querem e se posicionar em frente a situações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas:** Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Brasília, 2009. 72 p. (ISBN: 9788560700295). Disponível em <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas Sobre o PAIF.** 1 ed. Brasília: 2012. 84 p. Disponível em <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_1.pdf>. Acesso em 19 out. 2017.

CARVALHO, M. L. **Compreendendo a auto-estima no enfoque da Gestalt terapia.** 2007. 68 f. TCC (Graduação) – Curso de Psicologia, Centro Universitário de Brasília UniCEUB, Brasília, 2007. Disponível em <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/2933/2/20211846.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

GUERREIRO, D. P. N. V. **Necessidade Psicológica de Auto-Estima/Auto-Crítica:** Relação com Bem-Estar e *Distress* Psicológico. 2011. 114 f. Dissertação (mestrado) – Curso de Mestrado Integrado em Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4960/1/ulfpie039658_tm.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

HALL, C.S; LINDSEY,L.; CAMPBELL, J.B. **Teorias da personalidade.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 592 p.

KLEBA, M. E. WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Rev. Saúde Soc.** São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/16.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

MARTINS, P. C. *et al.* Democracia e empoderamento no contexto da promoção da saúde: possibilidades e desafios apresentados ao Programa de Saúde da Família. **Physis-Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 679-694, 2009. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/4008/400838224007/>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

MILLON, T. **Teorias de psicopatologia e personalidade**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979. 339 p.

MOREIRA, N. C. (org.). *et al.* Empoderamento das mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família na percepção dos agentes dos Centros de Referência de Assistência Social. **Rev. De Administração Pública - RAP**. Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, p. 403-426, abr. 2012. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/2410/241022289004.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2017.

MORRIS, C. G.; ALBERT, A. M. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Prentice Hall, 2004. 355 p.

RIBEIRO, L.; BRANDÃO, Juliana. Bem comigo–Bem contigo. **Rev. de Psicologia – De um curso a um discurso**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 1-2, 2010. Disponível em <<http://blog.newtonpaiva.br/psicologia/wp-content/uploads/2012/08/pdf-e2-32.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

ROSO, A., ROMANINI, M. Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. **Rev. Psicologia e Saber Social**, v. 3, n. 1, p. 83-95, jul. 2014. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/12203/9505>>. Acesso em: 19 out. 2017.

ROMANO, J. O., ANTUNES, M. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Editora ActionAid Brasil, 2002. 116 p. (ISBN: 85 XXXXXXXX). Disponível em <<http://187.45.205.122/Portals/0/Docs/empoderamento.pdf#page=9>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SCARTEZINI, L. G.; ROCHA, A. C. R.; PIRES, V. S. A necessidade de autoestima em Carl Rogers. **Rev. Científicas Eletrônicas**, São Paulo, ed. 16, mai. 2011. Disponível em <http://www.faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/hkNYQZ4GFZuVXwL_2013-5-13-15-59-41.pdf>. Acesso em 21 out. 2017.

SCHULTHEISZ, T. S. V.; APRILE M. R. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Rev. Equilibrio Corporal e Saúde**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 36-48, 2013. Disponível em <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/reces/article/view/22/19>>. Acesso em: 21 out. 2017.

TADDEO, P. S. *et al.* Acesso, prática educativa e empoderamento de pacientes com doenças crônicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 11, p. 2923-

Revista Renovare de Saúde e Meio Ambiente – Ano 5 – Volume Especial – União da Vitória – Paraná.
Março de 2018. ISSN: 2359-3326.

2930, 2012. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/630/63024420009/>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

O USO DA EMPATIA NO FORTALECIMENTO DE COMUNICAÇÃO NA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL

Gabriele Domaradzki¹
Ivan Gross²

RESUMO: O presente artigo fundamenta-se por meio da observação e prática que se fazem obrigatórias dentro do curso de Psicologia, oferecido pelas Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu-Uniguaçu de União da Vitória, estabelecendo assim o desenvolvimento pelo objetivo do estudo emergente e pelo apoio da pesquisa teórica bibliográfica, assim como pela experiência prática da atividade. A pesquisa foi direcionada com a participação de vinte e cinco professores, três merendeiras, quatro faxineiras, duas secretárias, uma diretora, sete estagiárias e um bibliotecário, nos quais totalizam quarenta e três colaboradores, que atuam e integram o ambiente escolar, na cidade de Mallet- Paraná. Este trabalho foi desenvolvido durante o mês de setembro à novembro no ano de 2017. Com base nas observações das dinâmicas das aulas tanto no período da manhã quanto a tarde, bem como por meio do diálogo de todos estes funcionários além da psicóloga da educação, consolidou-se assim um aprofundado conhecimento da realidade escolar, construindo um levantamento de dados por meio da contribuição de todas as pessoas que fazem parte deste ambiente, foi averiguado a necessidade de trabalhar as relações do ambiente envolvendo diretamente a proposta de Psicologia Organizacional, tendo sido escolhida a teoria de Carl Rogers como norte, tendo como foco central na empatia como uma ferramenta para a exploração da comunicação. A experiência contribuiu significativamente para um maior entendimento de como a empatia pode ser um ponto positivo para ser desenvolvido dentro de uma instituição. Pois é por meio desta ferramenta muito eficaz que se podem ser promovidas novas aberturas de compreensão entre as inter-relações que se fazem essenciais no trabalho. Verifica-se a importância das atividades desenvolvidas dentro da área de Psicologia, oportunizando um crescimento para o âmbito escolar, além da necessidade deste trabalho ser desenvolvido dentro das instituições, abrindo assim mais espaço para ser explorado e aprofundado, possibilitando maiores resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Empatia. Comunicação. Psicologia Organizacional. Abordagem centrada no indivíduo.

ABSTRACT: This article is based on observation and practice that are made compulsory within the course of Psychology, offered by the Integrated Colleges of the Iguaçu-Uniguaçu Valley of União da Vitória, thus establishing the development by the objective of the emerging study and the support of the the theoretical bibliographical research, as well as the practical experience of the intervention. The research was directed with the participation of twenty-five teachers, including a teacher, three lunch boxes, four cleaning women, two secretaries, a director, seven interns and a librarian, in which forty-three employees total, who work and integrate the school environment, in the city of Mallet-Paraná. This work was developed during the month of September to November in the year 2017. Based on the observations of the dynamics of the classes both in the morning and afternoon, as well as through the dialogue of all these employees besides the educational psychologist, consolidated Thus, an in-depth knowledge of the school reality, building a data survey through the contribution of all those who are part of this environment, was verified the need to work the environment relations directly involving the proposal of Organizational Psychology, and the theory of Carl Rogers, with the central focus on empathy as a tool for the exploration of communication. Experience has contributed significantly to a greater understanding of how empathy can be a positive point to be developed within an institution. For it is through this very effective tool that new openings of understanding can be promoted between the interrelations that are essential in the work. The importance of the activities developed within the area of Psychology, giving rise to a growth for the school scope, besides the necessity of this work to be

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

² Psicólogo, Mestre em Educação. Professor no curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

developed within the institutions, opening up more space to be explored and deepened, allowing greater results.

KEYWORDS: Empathy. Communication. Organizational Psychology. individual-centered approach.

1 INTRODUÇÃO

A experiência de estágio adentra a prática no terceiro ano do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu, sendo base da disciplina do Estágio Básico III. Este conta com a totalidade de quarenta e oito horas, divididas pelo estágio em campo e pelo estágio supervisionado. O mesmo proporciona um maior conhecimento nas vivências acadêmicas, e tem como finalidade integrar o uso teórico bibliográfico, apoiado em pesquisa de campo, fornecendo uma preparação enriquecedora para os futuros profissionais da área da Psicologia.

O presente artigo tem como propósito enfatizar o trabalho de construção, com o tema central no fortalecimento da comunicação por meio da empatia. Este plano de intervenção foi direcionado a todos os funcionários que integram o ambiente escolar de uma escola municipal da cidade de Mallet-Paraná. Deste modo, foram necessárias observações e escutas dos profissionais que fazem parte desta escola, bem como, um levantamento de dados acerca da suposição do diagnóstico, alcançando assim o planejamento da atividade de intervenção

Neste sentido, sentiu-se a necessidade de ser trabalhada as relações conflituosas no ambiente de trabalho, e por isso utilizar da observação na rotina deste ambiente escolar, tanto no período matutino como no vespertino, assim como por meio de diálogos com todos os funcionários, verificando como estavam se sentindo no ambiente de trabalho. Tendo como base a Psicologia Organizacional, que auxilia no processo de identificação das barreiras que surgem dentro do cotidiano das pessoas que são colaboradoras da instituição, tornando assim possível auxiliar no bom andamento da mesma, bem como, nos relacionamentos visando o uso da abordagem do Humanismo, na qual é utilizada como referência a teoria de Carl Rogers e sua grande contribuição para os grupos.

2 DESENVOLVIMENTO

Para trabalhar todo o contexto de uma instituição, se faz necessário o conhecimento da Psicologia Organizacional, que conforme Spector (2005) surgiu aproximadamente entre o século XIX ao XX, o qual, seu conhecimento é recente como a própria área da Psicologia. Os inícios dos estudos se deram por psicólogos experimentais, visando à solução dos possíveis problemas nas empresas, como o desempenho e eficiência. Neste contexto, o estudo foi aumentando, gerando assim um significado ainda maior em várias áreas.

Quem fundou a Psicologia Organizacional foram dois psicólogos experimentais Hugo Münsterberg e Walter Dill Scott, com influência de Frederick Winslow Taylor um engenheiro que focou na produtividade, desenvolvendo a administração científica. Existem outras pessoas que também fortaleceram esses estudos, como o casal Frank e Lillian Gilbreth que focalizaram no estudo do tempo e movimento que das ações e nos desenvolvimentos que podem ser feitos para o trabalho ser efetivo. Ambos os conhecimentos ainda são fortemente usados e reconhecíveis pela Psicologia Organizacional. SPECTOR (2005).

Ainda segundo Spector (2005), a Psicologia Organizacional é um estudo direcionado ao comportamento do ser humano, o que está relacionado tanto com a parte cognitiva, emocional e também com a motivação. A mesma se valida do conhecimento científico e tem como objetivo principal a prática nos problemas dos indivíduos nas organizações. Vale ressaltar, que existem dois campos que contribuem neste processo, como a industrial que visa o lucro da empresa, sua produtividade e eficácia no desenvolvimento das atividades. Ao contrário da Psicologia Organizacional, que tem como foco o indivíduo e suas relações no contexto do trabalho, como seu bem-estar e posteriormente a eficiência da atividade.

Bergamini (1982) contribui com estas ideias, concordando que as empresas interferem diretamente na questão de saúde emocional de seus funcionários. Além disso, o comportamento de todos que integram esta empresa, tornam a mesma um sucesso ou então, podendo a tornar incapaz de crescer no mercado de trabalho. Quando a empresa está em conflito e com problemas interpessoais ou no contexto

geral da instituição, são verificadas algumas atitudes que prejudicam o desenvolvimento da instituição em diversas formas. Assim sendo, busca-se um comportamento produtivo, onde os integrantes da empresa conseguem obter um bom rendimento utilizando do seu potencial, e habilidades elencando outras condições favoráveis, como a motivação, a produtividade e o lucro para a instituição a onde integra. No entanto não se devem esquecer as limitações organizacionais estas provocam barreiras no processo de desenvolvimento.

Conforme Chiavenato (2014) é imprescindível ter o conhecimento das organizações, pois é dentro dela que o indivíduo passa a maior parte do seu tempo. Neste sentido, o crescimento e o fracasso estão interligados, bem como, a questão da gerencia e das personalidades das pessoas que integram este ambiente. Por isso, é necessário ter o conhecimento da importância das relações, habilidades, e técnicas para nortear o processo de desenvolvimento dentro de uma organização.

Adentrando assim a ação do profissional da Psicologia, que tem como objetivo segundo Bergamini (2015, p.53):

[...] prevenir o desajustamento do indivíduo à empresa, utilizando-se de técnicas de seleção de pessoal, treinamento, desenvolvimentos de competências. Uma especialidade recente desse campo de trabalho do psicólogo organizacional diz respeito à psicopatologia do comportamento humano no trabalho.

É neste sentido, que tanto se faz necessário o trabalho do psicólogo nas empresas, Spector (2005), comprova este estudo, argumentando que o papel do profissional da Psicologia, se estabelece por meio da ferramenta de pesquisa e prática, com principal objetivo, auxiliar no processo dos conflitos do mundo atual e no ambiente de trabalho.

O papel do psicólogo é tornar o funcionamento da empresa efetivo, usando da pesquisa que se baseia na prática, compreendendo os comportamentos dos grupos de trabalho, e assim explorando os métodos e técnicas para norteá-lo. Pode-se citar a exploração de uma pesquisa.

Conforme Bergamini e Coda (1997, p.99) A pesquisa se estabelece como:

[...] instrumento pelo qual é possível atender mais de perto às necessidades da organização e do quadro de funcionários à sua disposição, à medida que caracteriza tendências de sua satisfação ou de insatisfação, tomando por base a consulta generalizada aos diferentes colaboradores da empresa. A Pesquisa de Clima Organizacional é um levantamento de opiniões que caracteriza uma representação da realidade organizacional consciente, uma vez que retrata o que as pessoas acreditam estar acontecendo em determinado momento na organização enfocada. O papel das pesquisas dessa natureza é tornar claras as percepções dos funcionários sobre temas e itens que, caso apresentem distorções indesejáveis afetam negativamente o nível de satisfação dos funcionários na situação de trabalho.

Neste contexto, Spector (2005), ressalta que é por meio do estudo das organizações do local de trabalho que ocorrem possíveis métodos para o crescimento dos que colaboram para empresa, aumentando o desempenho e as necessidades da empresa. Esse campo é muito promissor e abrange a competência no que se faz, não deixando de lado o compromisso com a ética de princípios como a integridade, responsabilidade, respeito científico e profissional, respeito perante o direito e a dignidade das pessoas, bem-estar e a responsabilidade social.

Pautado no conhecimento da Psicologia Organizacional, Pinho e Santos (2007) contextualizam a efetividade do uso da abordagem humanista, tendo como referência, o teórico Carl Rogers e o uso da empatia, como possibilidade de desenvolvimento nas relações interpessoais dentro da área da saúde mental e no bem-estar dos funcionários, tornando assim, um aprofundado conhecimento, que trazem o aprendizado da sensibilização, engrandecendo os colaboradores da instituição, sendo essencial o papel de se colocar no lugar do outro e poder alcançar mais confiança e espaço para o diálogo.

Com isso Kunsch (2003, p.1) relata a ideia do uso da,

[...] comunicação, em primeiro lugar, tem que ser entendida como parte inerente à natureza das organizações. Essas são formadas por pessoas que se comunicam entre si e que, por meio de processos interativos, viabilizam o sistema funcional para sobrevivência e consecução dos objetivos organizacionais num contexto de diversidades e de transações complexas. Portanto, sem comunicação as organizações não existiriam. A organização é um fenômeno comunicacional contínuo.

Dessa forma, Fontgallan e Moreira (2012) contextualizam a importância da definição da empatia, a qual, Carl Rogers abriu espaço para este sentido e maior aprofundamento deste conhecimento, pois em seus estudos evidenciava o termo

compreensão, o que abrange o favorecimento de um ambiente terapêutico sendo este propício há um calor de aceitação, facilitando assim o potencial do indivíduo. Diante disto, o mundo subjetivo do indivíduo tem reflexo nas suas relações no contexto geral, o que de fato engloba a questão da comunicação, pois sem uma aceitação e compreensão não existem possibilidades de uma abertura para a interação dentro de um grupo.

Neste sentido Ferreira e Lampielli (2009, p.398) argumentam que:

Este processo leva gradualmente a compreensão recíproca comunicação mútua tende a inclinar-se para a solução dos problemas, em vez de ser dirigida para o ataque de pessoas ou de grupos. Ela conduz a uma situação na qual vejo como o problema surge aos outros, e como se me aparece, e os outros vêm como ele aparece a mim e como aparece a eles. Defino desse modo, com precisão e realismo, é quase certo que o problema será abordado de uma maneira inteligente ou, se for em parte insolúvel, será tranquilamente aceito como tal.

Ainda segundo Correia e Moreira (2012), Carl Rogers trabalhava a importância do grupo, evidenciando o respeito mútuo, e argumentava-se da possibilidade da abertura da escuta, demonstrando uma preocupação com o futuro da humanidade. Além disso, é enfatizada a transcendência do homem dentro do fator de seu próprio desenvolvimento, integrando a relevância da empatia e a qual essa se faz rara nas relações interpessoais. A empatia é um processo de movimento que pode transformar, sendo essencial dentro do grupo, para a formação de uma maior relevância, assim sendo entendida como uma preocupação que um indivíduo demonstra pelo outro, tornando os indivíduos mais congruentes e capazes de crescer por meio deste desenvolvimento.

Sustentando a argumentação, Correia e Moreira (2016) afirmam por meio de sua pesquisa, que quando o grupo tem em sua essência o não julgamento, existem maiores possibilidades de união, despertando maiores oportunidades de crescimento, com isso, o ambiente também precisa ser movido pela aceitação, acolhimento, potencializando mais espaço para se compreender as necessidades que englobam o mesmo.

Segundo Justo (1975), a base da teoria de Carl Rogers enfoca na visão otimista, em acreditar na capacidade natural do indivíduo em superar os obstáculos

da vida, este que tem uma tendência atualizante de motivação e aprendizado, ou seja, através da abordagem centrada no cliente. Um ponto muito válido a ser explanado, é que o sujeito precisa de condições para que haja uma mudança significativa, e estas se encontram no próprio ambiente onde vive, ou seja, na sociedade, desenvolvendo e consolidando assim sua personalidade chamada de self, este que é conjunto de características que moldam o sujeito e sua autoimagem.

Ferreira e Lamparelli (2009) validam esta argumentação, mencionando que nos grupos existem as tensões profissionais como tensões pessoais, neste sentido, visam-se a importância de trabalhar o uso de uma abordagem empática, o que resulta em uma maior aceitação das relações dos indivíduos, fortalecendo as atitudes positivas bem como, uma maior possibilidade de soluções.

Diante disto, Garner (2010), conceitua o uso da empatia como a principal referência, argumentando que os indivíduos necessitam de apoio, sendo a empatia o alicerce para a confiança. Aponta-se também que o líder tem em mãos o papel de usar a empatia como proporcionador de comunicação, coesão, bem como, uma moral no contexto organizacional e conseqüentemente um bom relacionamento.

3 MÉTODO

A finalidade deste trabalho se estabelece por meio da demanda encontrada, que se averiguou como o conflito das relações interpessoais, assim procurando adentrar toda a realidade da instituição escolar vivenciando de perto por meio das observações a comprovação desta. Assim constatando-se a insatisfação da maior parte dos colaboradores desta instituição por meio perspectiva foi usado como apoio teórico bibliográfico a abordagem Humanista e seu principal precursor Carl Rogers.

Para o conhecimento deste processo foi necessário o acompanhamento dos comportamentos da equipe escolar na qual é composta por 25 professores, 2 secretárias, 3 merendeiras, 4 faxineiras, 7 estagiárias, 1 bibliotecários e 1 diretora. Nos quais totalizam em 43 colaboradores desta instituição.

Baseado no conhecimento do conceito de empatia do teórico Carl Rogers realizou-se a dinâmica das cabeças, na qual, foram necessários os seguintes

materiais: Vinte pincéis, tintas com as cores, azul, verde, branco, preto e vermelho, 60 copos descartáveis de 50 ml com a largura e 5 cm por 4 cm de altura, uma jarra com 2 litros de água, 20 folhas de papel toalha ambos fornecidos pela escola, caixas de papel com as medidas de 39 cm de largura por 33 de altura. Esta atividade tem como objetivo fornecer uma maior compreensão do outro, se colocando no lugar deste e compreendendo assim seus sentimentos, abrindo a oportunidade de um espaço acolhedor de escuta e compreensão, visando obter também mais confiança e conhecimento sobre o próximo.

Outra atividade organizada é a dinâmica das partes do corpo, na qual necessitou do uso do material: de 20 cartolinas brancas com as medidas de 50 de largura por 66 cm de altura, 10 tesouras, 10 canetas pretas (marcadores permanente), uma folha sulfite A4 com as medidas de 210 mm x 297 mm. A finalidade da atividade é compreender que cada sujeito é único, acreditando que este tem potencial para mudança, porém a atitude precisa partir do indivíduo, ele é responsável pelo seu desenvolvimento, mas, no entanto, precisa que o clima do ambiente seja harmonioso, fornecendo um maior desenvolvimento nas relações e na construção de conhecimento, não só pelo ponto de vista individual mas coletivo.

A proposta de intervenção também incluiu uma caixa de sugestão na qual foi necessário o seguinte material: uma caixa de papelão com as medidas de 30 cm de altura x 36 cm de largura, papel de presente colorido com 50 cm de altura x 60 cm de comprimento, 150 pedras de perla para decoração na cor rosa, 1 adesivo instantâneo multiuso (Tekbond) 20g, e uma fita adesiva Durex transparente de 22 mm x 40 m, 1 bloco com 100 folhas auto adesivo com as medidas de 76 x 76 mm e uma caneta esferográfica 1.0 mm (Cristal azul, Bic). O objetivo da mesma é trabalhar a comunicação, por meio de algo que o indivíduo sugere para a organização, apontando assim os pontos positivos e negativos para a construção de uma melhoria na escola, o que é evidenciado como um meio pelo qual o grupo precisa desenvolver, utilizando da compreensão, para a instituição ter a oportunidade de se modificar e se manifestar.

A atividade incluiu o desenvolvimento otimista de Rogers, por meio do uso de uma flor (Kalanchoe), também chamada de flor da fortuna, na qual foi entregue para a escola, sua finalidade é entender que uma atitude positiva gera por consequência

novas atitudes boas, além de esta estar ligada com o todo, da relação de comunicação e aceitação, como também pelas responsabilidades que todos têm dentro de uma instituição. Abrindo espaço para a seguinte reflexão ,quando comparado os cuidados que uma flor necessita , como a exposição ao local iluminado, a colocação de água na mesma, se pode obter a visão de uma planta em pleno desenvolvimento e crescimento, é o mesmo sentido quando relacionada com as relações dos indivíduos ,quando estes compreendem os colegas de trabalho, usando de suas próprias atenções, respeitando, fortalece assim a comunicação entre os mesmos, abrangendo um melhor resultado com a participação de todos, ou seja todos precisam cuidar das relações usando amor e responsabilidade assim como a flor, para o avanço e harmonia, resultando no processo de mudanças dentro da instituição.

Além de incrementar com a utilização de um cacto, este do mesmo modo que a flor foi entregue para a escola, com objetivo de proporcionar uma reflexão no sentido de relacionar a resistência de um cacto, como uma planta que exige mais cuidados, pois não vinga como as demais, além de não ser apreciada por muitas pessoas, a mesma necessita de mais flexibilidade e atenção para que se desenvolva, com base nesta argumentação que se mediu a comparação da planta com o comportamento pessoal dos colaboradores da escola, pois em muitos casos ocorre a resistência de não modificar-se ,assim como não assumir o papel com responsabilidade, o que tem interferência em toda instituição. Além de se compreender, entender que em muitos casos o problema que estes julgam no outro colega de trabalho, é identificável neles próprios, assim agindo com maior responsabilidade ao se entender e compreender o outro, provocando uma melhoria no desenvolvimento destes no ambiente da escola.

4 REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade ocorreu no dia 17 de outubro de 2017, juntamente com o conselho de classe, sendo organizada antes da chegada dos funcionários. No total compareceram somente 38 pessoas. Ao acomodarem-se, iniciou a apresentação referente ao tema proposto: O uso da empatia como fortalecimento da comunicação na Psicologia Organizacional. Explicou-se que a demanda surgiu mediante as

necessidades de todos os funcionários da escola, assim se fazendo mais do que necessário o trabalho grupal, pois são estes que tem um maior conhecimento da rotina escolar, uma vez que passam a maior parte de seu tempo dentro deste ambiente, considerando assim de extrema importância um clima harmonioso, tendo assim como base as relações e seu desenvolvimento.

Em primeiro momento foi oportunizado a atividade da dinâmica das cabeças, que ocorreu com a participação de grupos organizados, com 8 equipes, formadas com 4 pessoas e 2 grupos com a quantidade de 3 pessoas. Para cada grupo foi entregue dois pincéis, cinco copinhos descartáveis com as cores de tinta em cada recipiente azul, verde, branco, preto e vermelho, um copo descartável com água para a eventual limpeza e possível mudança de cor, e duas folhas de papel toalha para secagem do pincel e possível uso de outra cor. Foi aberto a escolha destes para formação de grupos, cada grupo recebeu uma caixa de papelão na qual teriam que pintar o formato de uma cabeça.

Assim que todos finalizaram o desenho das cabeças nas caixas de papelão foram recolhidos os materiais usados pelos mesmos. Após isso foi mencionado para cada equipe escolher um representante, pedindo para que a cabeça que o grupo havia confeccionado, um dos participantes a vestisse, se apresentando por meio das perguntas: Quem é você? E como acredita que os outros te veem? Cada representante da cabeça argumentou sua resposta. Assim em sequência foi direcionado que cada representante da equipe escolhesse outra cabeça de outra equipe para trocar argumentando o motivo que escolheu aquela cabeça e a pessoa que anteriormente a representava, foi sugerido que a diretora iniciasse este processo.

Com base nesta atividade foi explicada a importância da comunicação, abordando a relação que assim como as cabeças, cada indivíduo é único, bem como, suas ideias e forma de agir, porém precisa ser aceito como realmente é, ressaltando a importância de se colocar no lugar do outro, o que favorece um clima mais harmonioso no ambiente de trabalho. Usando a empatia, foi ressaltado que sem comunicação não existe um processo efetivo entre estes, além da importância que as cabeças representam quando é levado em conta um diálogo que envolve todos. Carl Rogers

conceitua que precisamos ser nós mesmos, além disso, tornando a empatia essencial dentro de uma organização.

Em sequência foi entregue um material que ficaria na escola, mas que teria um sentido, a flor, fazendo uma reflexão por meio da representação e comparação, quando esta é cuidada, exposta a energia solar, regada por água, ela tem um desenvolvimento efetivo, ficando mais bonita, e desenvolvendo-se. Assim é a relação dos colaboradores da escola quando os mesmos tem o comportamento de aceitar o outro e ser empático, vai surgir como consequência, neste sentido esta atitude vai ter um reflexo positivo no ambiente e nas relações assim como no desenvolvimento de si próprio, atingindo até mesmo os alunos, gerando-se um clima harmonioso. A flor ficará na sala dos professores todos são responsáveis pelo seu crescimento e cuidado, assim como suas próprias relações.

Além disso, foi levado também um cacto este para retratar e representar as resistências que cada indivíduo possui dentro do escola, tendo, causando outra reflexão, ou seja, o que o indivíduo faz para contribuir para seu crescimento e o da escola? Será que os problemas são nos outros ou da própria pessoa ?. Neste sentido, possibilita uma abertura para a consideração de se auto avaliar pelas responsabilidades e pelo papel que desempenha dentro da escola.

Em seguida, realizou-se a dinâmica do corpo humano, assim como anteriormente, foram direcionadas as divisões de 10 grupos, contendo 8 equipes de 4 pessoas e 2 equipes de 3 pessoas, cada grupo recebeu uma cartolina branca, uma tesoura e uma caneta preta, além de um papel com o nome de uma parte do corpo que foram divididas em: cabeça, rosto, pescoço, tronco, braço esquerdo, braço direito, perna, pé esquerdo e o pé direito. Foi explicado para os grupos que estes precisavam desenhar a parte do corpo que haviam recebido, assim que todos desenharam e recortaram sua parte do corpo cada integrante se deslocava do grupo levando a parte do corpo humano para o chão até formar um todo deste, assim foi feito uma reflexão a estes grupos: O que precisaria mudar neste corpo? Por meio disso é argumentada a importância dos papéis dos profissionais que atuam dentro de uma instituição, comparando como o corpo humano, a organização é feita de colaboração, todos precisam auxiliar para o crescimento da mesma, assim como estes tem muitas

potencialidades para se desenvolver e crescer junto com o desenvolvimento da instituição Adentrando a reflexão da importância da comunicação, uma vez que está possibilita uma maior potencialidade dentro da instituição a novas mudanças.

Após isto, foi entregue a caixa de sugestões, explicando ao grupo que poderiam mencionar ali os pontos positivos e negativos, colaborando para possíveis mudanças. Foi feito um agradecimento a todos que se fizeram ali presentes pela oportunidade e pelo aprendizado que este estágio gerou. Por fim, houve uma confraternização dos funcionários da escola e um momento para a degustação o que haviam preparado para todos, bolo, suco e salgados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para concluir este trabalho, ressalta-se a relevância dos resultados, que se efetuaram por meio da observação e discussão depois das atividades. Diante disso, foi verificado que houve uma mudança mencionada pelo diálogo com os integrantes da escola, pois todos aceitaram e argumentaram que as atividades foram importantes, não havendo nenhum relato negativo sobre as mesmas. Neste sentido ressaltam que os momentos de sensibilização por meio dos sentimentos, estes criam um clima favorável. Efetivando-se por meio da aceitando e compreensão das argumentações das pessoas, verificando os assim, como potenciais de confiança promovendo uma abertura de soluções, devido o envolvimento e a exposição para poder dialogar. (FONTGALLAND e MOREIRA, 2012).

Apoiado nas observações percebeu-se que durante as atividades a comunicação entre as pessoas que trabalham na escola, se estabeleceu como existem falhas, uma vez que durante o processo de interação das dinâmicas, verificou-se que os mesmos grupos que tinham maior contato na rotina, mantiveram-se durante a atividade realizada, se aproximando e mantendo os pequenos grupos. Houve pouca colaboração e auxílio, de algumas pessoas, deixando somente a responsabilidade para um colega efetivar a realização das dinâmicas, demonstrando desinteresse, o que Segundo (Ferreira e Lamparelli, 2009, p. 174) é uma barreira para o crescimento do grupo.

Notou-se grande criatividade, pois os grupos estavam se divertindo durante o processo demonstrando um comportamento de satisfação, tomando também como grande experiência a emoção que contagiou todos no momento em que um indivíduo se apresentava por meio das perguntas de quem era este? E como este acreditava que os outros o viam. Observou-se também o processo de escuta e interação, promovida por esta atividade o que surpreendeu muitas pessoas. (JUSTO,1975).

Ainda conforme Rogers (1987, p. 66) *apud* Fontgalland e Moreira (2012, p.42) consideram a expressão de empatia como: “Mas quando a pessoa que ouve, compreende sem querer analisar ou julgar, proporciona o crescimento e o desabrochar do outro. Ou seja, quando o terapeuta apreende a experiência do cliente “momento a momento em seu mundo interior, como este o sente e o vê, sem que a sua própria identidade se dissolva nesse processo de empatia, então a mudança pode ocorrer”. Confirmando o que se pode ver em prática como no caso da funcionária Y1, quando ela relatou “Eu sou Y1, trabalho na escola, passei por muita coisa na vida e tive que ser muito forte, tenho muitos defeitos, mais amo trabalhar com as crianças”. A mesma se sentiu segura e confortável de tal maneira que abriu seus sentimentos durante a apresentação de tal modo que sua voz também evidenciava tal emoção. Deixando todos que estavam presentes, impressionados, pois por meio do semblante de olhares e “boca aberta”, foi visto com enorme emoção. O relato de sua mudança foi confirmado pelas pessoas que trabalham com a mesma, verificando assim o quando esta atitude gerou um clima efetivo e positivo para as pessoas que estão próximas desta mudança.

Deste modo, percebe-se a importância da escuta bem como, entender que uma organização não funciona sem a colaboração de todos, ao representar problemas, desse modo o clima deste ambiente não vai ser efetivo para todos, por isso há uma grande necessidade de aceitar o outro, por meio da empatia e a comunicação com os colaboradores desta instituição, cooperando juntos. Ressalta-se assim a relevância do estudo dentro da abordagem Humanista, e suas possibilidades referentes ao contexto de grupo.

Com isso, chegou-se à conclusão, que o trabalho realizado pela área da Psicologia, necessita ser um processo contínuo, pois é através das atividades

realizadas que observa-se a necessidade de se discutir mais sobre a importância desta nova ciência a Psicologia e sobre o seu espaço que ainda é muito restrito, precisando de mais estudos e investigações acerca dos temas apresentados.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flaudimir. **Dinâmica do corpo humano**.2013.Recursos Humanos na Rede. Disponível em: <http://recursoshumanosnarede.com/dinamica-do-corpo-humano-muito-divertido/>.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Psicologia Aplicada à Administração de Empresas: Psicologia do comportamento organizacional**.3ª Edição.Atlas S.A São Paulo,1982.

BERGAMINI, Cecília Whitaker, CODA Roberto. **Psicodinâmica da Vida Organizacional :Motivação e liderança**.2.ed.São Paulo:Atlas,1997.

CHIAVENATO, Idalberto, **Comportamento organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações**.EditoraManoliLtda,2014.Diponível em <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=jbc4CQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=+psicologia+organizacional+surgimento&ots=37hxsLN1IL&sig=L5l8fLq8myDK2vmUdGooKUZiAU#v=onepage&q=psicologia%20organizacional%20surgimento&f=false>.

CORREIA, Karla Carneiro Romero; MOREIRA, Virginia. **A experiência vivida por psicoterapeutas e clientes em psicoterapia de grupo na clínica humanista-fenomenológica**. Universidade de Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Fortaleza, CE, Brasil.2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n3/1678-5177-pusp-27-03-00531.pdf>.

FONTGALLAND, Rebeca Cavalcante; MOREIRA Virginia. **Da empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers**. Memorandum 23, out/2012 Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. Disponível em:<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/2012/10/fontgallandmoreira01.pdf>.

FERREIRA, Carmo, LAMPARELLI, Alvamar. **Tornar-se Pessoa**. Revisão técnica Claudia Berliner-6º.ed.São Paulo. Editora WMF Martins Fontes ,2009.

GARNER, Tenente-Coronel Harry C., Exército dos EUA, Reformado. **Empatia habilidade de um verdadeiro líder**. Março-Abril 2010 • MILITARY REVIEW. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.armyupress.army.mil/Portals/7/militaryreview/Archives/Portuguese/MilitaryReview_20100430_art007POR.pdf&gws_rd=cr&dcr=0&ei=Suy9WbLRFoGdwgSeqoLAAw.

JUSTO, Henrique. **Carl Rogers** .2º ed, Porto Alegre,1975.

KUNSCH, M. M. Krohling. **.Comunicação organizacional: conceitos e dimensões dos estudos e das práticas** .MARCHIORI, Marlene. Faces da cultura e da comunicação organizacional. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2006, pp.167-190. Disponível

em:<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/11868/material/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20organizacional%20conceitos%20e%20dimens%C3%B5es%20dos%20estudos%20e%20das%20pr%C3%A1ticas.pdf>.

PINHO, Leandro Barbosa de; SANTOS, Silvia Maria Azevedo dos. **O relacionamento interpessoal como instrumento de cuidado no hospital geral**. Cogitare Enferm 2007 Jul /Set; 12(3):377-85. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/html/4836/483648984013/>.

SPECTOR Paul E. **Psicologia nas organizações**.2ºed.Saraiva.São Paulo,2005.

O USO DO CONDICIONAMENTO EM SALA DE AULA

Andressa Laiara de Almeida¹
Ivan Gross²

Resumo: O condicionamento é algo que tem sido estudado por décadas, e que trouxe um grande conhecimento, mesmo que seus estudos tenham sido feitos inicialmente com animais. Os seres humanos também são propensos a esse conceito de condicionamento, pois podem se adaptar a um determinado estímulo e responder a ele de uma forma já pré-estabelecida. Os estudos sobre o desenvolvimento humano também trouxeram esse conceito de que uma pessoa sofre influência por elementos externos, que tendo ou não relações com o interno, trazem alteração no comportamento do indivíduo. Piaget e Skinner são dois estudiosos dos quais as ideias foram usadas para a elaboração do artigo. O primeiro refere-se ao desenvolvimento da criança, as interferências que alguns fatos podem ter sobre ela e como os estímulos atuam. O segundo, por sua vez, traz a ideia de condicionamento operante que nos faz realizar uma determinada tarefa ou tomar uma certa atitude de um estímulo externo que nos é dado. Skinner, neste artigo, busca explicar e exemplificar o método usado para realizar a atividade prática por meio do condicionamento operante, teorizado por este e adaptado para a realização da atividade proposta, com a qual pode-se perceber que as crianças realmente respondiam ao estímulo dado e que a teoria pode-se aplicar na prática com ressalva de adaptações necessárias.

Palavras-chave: Piaget. Aprendizado. Estímulo. Skinner. Condicionamento.

ABSTRACT: The conditioning is something that has been studied for decades, and that brought great knowledge, even that its studies have been made initially only with animals. Humans beings are also prone to this concept of conditioning, since they can adapt to a determined stimulus and respond to it in a way already pre-established. The studies about human development also brought this concept that a person suffers influence by external elements, that having or not having relations with the internal, bring alteration in the behavior of the individual. Piaget and Skinner are two of the scholars from which the ideas were used for the elaboration of the article. The first one refers about the development of the child, the interferences that certain facts can have about her and how the stimuli act. The second one, in turn, brings the idea of operant conditioning that causes us to perform a certain task or take a certain attitude from an external stimulus given to us. Skinner, in this article, seeks to explain and exemplify the method used to perform the practical activity through operant conditioning, theorized by it and adapted to the performance of the proposed activity, with which it can be seen that the children really responded to the stimulus given and that the theory can be applied in practice with the exception of necessary adaptations.

Keywords: Piaget. Learning. Stimulus. Skinner. Conditioning.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relacionar as teorias de Piaget e Skinner com a possibilidade de serem usadas na prática em sala de aula, usando principalmente o conceito de condicionamento operante, relacionando com o comportamento dos alunos em sala. Foi elaborado durante o estágio Básico III, que

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

² Psicólogo, Mestre em Educação. Professor no curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

tem como objetivo a observação em âmbito no qual será realizada uma atividade, no intuito de preparar para os futuros trabalhos acadêmicos e propiciar experiência prática quanto à atuação do psicólogo.

O local escolhido para observação foi uma escola municipal, sendo a turma observada um dos primeiros anos das séries iniciais. A turma foi descrita como agitada e com alguns problemas em questão a atenção, não sendo considerada uma turma problemática. A relação descrita pela professora é baseada especialmente no afeto, segundo qual ela acredita que as crianças sentem-se mais livres para interagir. Obtendo essas características através dos relatos e da observação, pode-se estruturar o artigo através do conceito de comportamento.

Os estudos com base no comportamento tem início quase concomitante com a Psicologia, os primeiros experimentos são feitos com animais, buscando comprovar de forma científica as preposições feitas por diferentes estudiosos da época. Mais tarde esses mesmos comportamentos podem ser percebidos em seres humanos, bem como a aplicação das técnicas usadas para realizar diferentes tipos de condicionamento.

Nos seres humanos o comportamento pode ser observado de acordo com o desenvolvimento, tendo em vista que, à medida que o homem se desenvolve, suas capacidades são aumentas ou aprimoradas, assim como as funções que são mais aguçadas em menor idade, também já estão bem trabalhadas.

2 DESENVOLVIMENTO

No que refere - se ao desenvolvimento, Piaget é referência para falar sobre o assunto, considerando que desenvolveu sua teoria com base nas fases do desenvolvimento infantil, definindo as características de cada estágio e sua importância. Considerando o desenvolvimento e o conhecimento relacionado a cada fase, Piaget o definia como sendo

[...] fruto das trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Produzem estruturas mentais que, sendo orgânicas não estão, entretanto, programadas

no genoma, mas aparecem como resultado das solicitações do meio ao organismo. CAVICCHIA (pg. 2)

Assim, Piaget afirma que a capacidade de entender um fenômeno e de assimilá-lo depende do conhecimento que o ser já possui de acordo com suas experiências, e que à medida que este já tenha passado por situações similares, a sua capacidade de assimilar o novo evento e compreendê-lo torna - se mais simples. Considerando essa isto Piaget sugere duas ideias:

A primeira é que a adaptação biológica de todo organismo vivo, assim como toda conquista intelectual, se faz através da assimilação de um dado exterior, no sentido de transformação. O conhecimento não é uma cópia, mas uma integração em uma estrutura mental pré – existente que, ao mesmo tempo, vai ser mais ou menos modificada por esta integração. A segunda ideia central é que os fatores normativos do pensamento correspondem às relações, às necessidades de equilíbrio que se observam no plano biológico. (CAVICCHIA, pg.2)

Percebe-se assim que qualquer informação que seja dada externamente, ao ser recebida será assimilada a um dado já existente e internalizado. Independente do estímulo que seja dado, a informação será processada de forma a encontrar algo semelhante que já tenha sido visto, ouvido, sentido, pensado. Um estímulo externo para chamar a atenção, como um som, mesmo que inicialmente não se tenha ideia de para que foi usado, causará no primeiro momento o reflexo de parar e observar, para depois avaliar as circunstâncias e assimilar ao que está sendo pedido com aquilo.

Mesmo que o motivo do estímulo seja explicado somente depois de usado, é possível perceber o efeito que esse tem sem essa explicação, mesmo que tenha um efeito contrário ao que é esperado com a explicação, ainda assim é um efeito devido ao seu uso, e é percebido de acordo com as informações já obtidas de outras experiências. Percebendo esses estímulos e sendo exposto a eles, o indivíduo busca adaptar-se ao meio, para Piaget segundo Cavicchia:

[...] isso pode ocorrer de duas formas “a assimilação [...] num esquema sensório – motor ou conceitual do sujeito e a acomodação, quer dizer, a necessidade em que a assimilação se encontra de considerar as particularidades próprias dos elementos a assimilar. No sistema cognitivo do sujeito esses processos estão normalmente em equilíbrio. (p. 2)

Mantendo os dois processos em equilíbrio, é possível que o desenvolvimento e absorção dos conhecimentos se deem de forma primordial. A partir do equilíbrio destes, é possível perceber o desenvolvimento dos processos cognitivos. Seguindo a linha de conhecimento e aprendizagem, Piaget ainda propõe o conceito de aprendizagem espontânea definida por PENNA (2001, p. 78) da seguinte forma

Este tipo de aprendizagem espontânea, adequadamente denominado aprendizagem estrutural, tanto se ilustra com a evocação espontânea das atividades que ocorreram após um certo ponto de referência quanto pela aquisição pela criança da operação de conservação da quantidade de nomes e na compreensão de grupos de relações lógicas. Em todos esses casos a aprendizagem supõe um agenciamento lógico da informação. Aquele que aprende não tem consciência que aprende. A aprendizagem refere-se às atividades próprias daquele que aprende, entre elas compreendendo-se as atividades intelectuais como as do raciocínio.

Assim pode - se colocar a ideia da criança quando exposta a um estímulo, ela pode não perceber que esteja internalizando o conhecimento relacionado ao porque deste estímulo, mesmo assim responde a ele, e a medida em que responde por percebê-lo, acaba tornando-o automático, assim não há necessidade que pense o que deve fazer ao ser exposta ao estímulo, mas apenas o faz sem que perceba. Mesmo que não perceba o aprendido, ele ocorreu.

Pode-se dizer então que ela assimila e acomoda determinado estímulo as informações que ela já tem armazenadas e que estabelecem algum tipo de relação com o estímulo dado, de forma que adaptando-se a este pode manter em equilíbrio suas atividades, tendo em vista que as informações serão organizadas e internalizadas através desse processo.

Piaget ainda questionada a relação entre desenvolvimento e aprendido, questionando qual dos dois dependeria do outro para acontecer ou se os dois acontecem na mesma proporção e no mesmo momento. Questionava qual das questões influencia a outra. Penna (2001) traz essa questão da seguinte forma

Acerca das relações entre desenvolvimento e aprendido Piaget propõe duas questões: (1) trata-se de se saber se o desenvolvimento não é senão uma série de aprendizagem, ou seja, senão e unicamente a soma de tudo quanto o indivíduo aprendeu, ou (2) se a aprendizagem depende do que os embriologistas chamam de competência ou capacidade de resposta,

subordinando-se, pois, a certas condições de sensibilização reveladas pelo organismo e vinculadas aos diferentes estágios evolutivos. (P.79)

Trazendo essas questões, Piaget afirmava que os estímulos externos não eram “explicação válida para todos os aprendizados” PENNA (2001, p.79), pois acredita que há uma bagagem interna de conhecimentos muito grande e que não pode ser desprezada, mesmo que sofra influência do meio externo. Assim alguns aspectos poderiam ser alterados apenas por estímulos externos, enquanto que outros sofrem maior influência do interno.

Percebe-se desta forma que Piaget focaliza seus estudos na influência que o interno tem sobre o resultado final das propostas, para ele o estímulo será eficiente ou não de acordo com o que a pessoa possui de experiências, não dando tanta ênfase a como o meio externo pode contribuir para isto.

3 MÉTODO

O estágio Básico III, tem como objetivo a observação em âmbito no qual será realizada uma atividade, no intuito de preparar para os futuros trabalhos acadêmicos e propiciar experiência prática quanto a atuação do psicólogo, é requisito básico para a formação nas Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Campus de União da Vitória – Uniguaçu.

O local escolhido para observação foi uma escola municipal, localizada no município de Cruz Machado. A escola atende alunos desde o infantil 4 até o 5º ano, numa faixa etária de 4 a 11 anos. Conta com um amplo espaço físico, tanto considerando as salas de aula quanto o espaço em que são realizadas as atividades de recreação.

A turma que fui orientada a observar é um dos primeiros anos (1º ano C). Em diálogo inicial com a professora regente da turma, foram passados alguns detalhes referentes ao comportamento da turma e como as aulas eram ministradas, a relação entre professora e alunos, a rotina.

A turma foi descrita como agitada e com alguns problemas em questão a atenção, não sendo considerada uma turma problemática. A relação descrita pela

professora é baseada especialmente no afeto, segundo a qual ela acredita que as crianças sentem-se mais livres para interagir.

Considerando este ambiente e as observações feitas, relacionadas com o material de leitura, pode-se elaborar alguns questionamentos frente a efetividade do uso de técnicas de condicionamento, estímulo e reforço, visando a melhora da ambientação da sala, buscando prender a atenção dos alunos a um determinado estímulo obtendo deles a resposta desejada.

Tendo Piaget e as informações sobre como os estímulos agem sobre uma pessoa em sua teoria, temos também Skinner, que traz uma visão diferente da de Piaget e que se encaixa nas observações feitas pela professora, podendo ser usado para a elaboração da atividade prática com a turma.

Assim, no presente trabalho, mesmo que a base teórica seja piagetiana, a prática escolhida para a atividade junto à turma foi a de condicionamento operante, acreditando ser uma forma de mudança rápida, também embasada, e que não inviabiliza uma percepção do fenômeno baseado àquele autor. Entende-se que, conceitualmente as duas linhas teóricas não convirjam, porém elas não precisam ser antagônicas ao se trabalhar de maneira prática; provavelmente seu distanciamento histórico se deva mais a aspectos pessoais dos autores do que as teorias em si.

Skinner desenvolveu o conceito de condicionamento operante, os estudos daquele autor baseavam-se em estímulos, respostas e consequências, segundo os quais o condicionamento acontecia e que os resultados que as ações traziam é que eram responsáveis pela probabilidade destas se repetirem ou não e não necessariamente o estímulo que vinha acompanhado deste. Para Skinner

[...] as consequências de uma ação eram mais importantes para a formação do comportamento do que qualquer estímulo que a precedesse ou que com ela coincidissem. Com base em experimentos, Skinner concluiu que o comportamento é aprendido primordialmente a partir dos resultados das ações. (VÁRIOS COLABORADORES, 2012, p.81)

Desta forma, o que importa para Skinner é a recompensa que o estímulo traz após dada a resposta, somente se essa recompensa for a esperada é que o estímulo surtirá efeito, caso contrário ele não será incorporado no repertório ontogenético. Caso o estímulo ocasione uma recompensa inicialmente e depois deixe de proporcioná-la,

da mesma forma que foi condicionado, será extinto, pois a resposta não está mais gerando a recompensa esperada. Como afirma Skinner “os animais são condicionados pelas respostas que recebem por suas ações e do ambiente” Vários Autores (2012, p.81).

Como notado em animais por Skinner, estas questões podem também ser percebidas em seres humanos, porém com o diferencial da atenção que Skinner (2003, p.135) traz com a seguinte definição

O controle exercido por um estímulo discriminativo é tratado tradicionalmente no tópico atenção. Este conceito inverte a direção da ação ao sugerir que não é o estímulo que controla o comportamento do observador, mas é o observador que atenta para o estímulo e assim o controla.

Assim pode-se supor que durante uma atividade realizada em sala, na qual o aluno estará exposto a um estímulo, ele somente responderá a este se estiver prestando atenção e se souber o que fazer quanto ao referido estímulo. Da mesma forma a resposta só acontecerá se a recompensa puder ser percebida.

Tendo essas informações quanto a aprendizagem sob a teoria de Piaget e o condicionamento segundo Skinner pensou-se a atividade prática da seguinte forma: usou-se para a realização da atividade um apito e reforços que foram, confetes e chocolate Bis³. O apito sendo usado como forma de estímulo, visto que cada vez que a professora regente da turma o tocasse, os alunos deveriam responder a determinado comando, que neste caso era fazer silêncio e permanecer em seus lugares. Assim os alunos que estivessem falando cessariam a conversa e os que estivessem fora do lugar voltariam para estes até que a professora desse ordem a próxima atividade.

A aplicação ocorreria durante uma semana de aula, visando ter um acompanhamento progressivo dos resultados obtidos diariamente, tanto em relação aos alunos e a como estariam respondendo a proposta, como a professora e a sua adaptação ao método utilizado, considerando que, da mesma maneira que vinha a interferir no cotidiano dos alunos, era também algo novo a professora, que precisava

³ @Lacta

da mesma forma que os alunos adaptar-se a usar o instrumento como meio de interagir com a turma.

A intenção da atividade era a de facilitar a comunicação da professora com a turma, usando de um estímulo auditivo, que proporcionaria um momento de silêncio e ordem, até que a professora conseguisse reorganizar a turma e as atividades. Cada dia de atividade bem realizada pelos alunos, no qual eles respondiam com prontidão ao som do apito assim que acionado pela professora, os alunos receberiam a recompensa. Quando não obedeciam ao apito a recompensa era diminuída chegando até mesmo a ser retirada, podendo ser recuperada apenas no dia seguinte e mediante as mesmas regras.

Por sua vez, aos alunos o objetivo seria o de redirecionar sua atenção quando estava dispersa, usando do estímulo e da recompensa como ferramentas que auxiliam nesse processo e baseando-se nas experiências que Skinner fez comprovando a possibilidade de que haja esse condicionamento e que da mesma forma seja extinto.

3 RESULTADOS

Após o primeiro dia da atividade os alunos já adquiriram hábitos como levantar a mão quando quisessem falar e pedir para levantar da carteira caso precisassem de algo, atos que a professora relatou não serem observados antes. Essa característica permaneceu durante os dias seguintes de realização da atividade. Mesmo que essas atitudes específicas não tivessem sido determinadas antes do início da atividade, os alunos as assimilaram ao bom comportamento que havia sido comentado e passaram a usá-las a seu favor.

Essa atividade pode continuar a ser usada, mesmo que mediante outras recompensas, que podem ser em forma de brincadeiras que eles podem vir a escolher, passeios, aula de informática com joguinhos, ou qualquer tipo de atividade que saia da rotina diária da sala de aula e que só conseguiram se responderem de forma adequada ao estímulo dado pela professora, podendo ser ainda o apito ou ser mudado, de acordo com o que a professora achar que se enquadre nas necessidades.

Ao término da atividade pode-se perceber que o uso de um objeto não habitual durante as aulas trouxe certo receio até mesmo para a professora, e o fato de não ser algo comum fazia com que a professora usasse pouco dele na prática, pode-se supor que o estímulo sonoro intenso (apito) também influenciasse em sua utilização.

Em relação a prática do uso do apito, muitas vezes a professora deixava de usá-lo e apenas fazia menção aos alunos de que ele poderia ser usado, fazendo com que os alunos ficassem mais atentos ao que faziam, obedecendo as regras não pela punição mas pelo fato de serem coagidos pela professora. Desta forma a atividade deixa de ser realizada a punição e recompensa, e passa a ter relação com a coerção, coibindo as atitudes dos alunos quanto as atividades.

Pode-se perceber assim que a professora sente-se mais confortável em mostrar-se aos alunos como coercitiva do que como sendo punitiva, a medida que isto não impõe medo aos alunos, porém essa atitude aumenta o nível de ansiedade, considerando que os alunos passam a trabalhar com a expectativa de serem punidos em todos os momentos, sendo que o apito geraria apenas um momento de chamada de atenção, ao qual eles teriam que responder no momento.

Desta forma, a professora acaba adaptando a forma de trabalho sugerida para a maneira que a deixa mais a vontade, o que traz um resultado semelhante ao esperado, porém, deixa de ser um estímulo que pode ser condicionado e extinto em algum momento, visto que a ansiedade que o método usado pela professora pode ser internalizado e fazer com que algumas atitudes sejam percebidas desse momento em diante sem que aja coerção, pois os alunos passam a trabalhar com essa expectativa em todos os momentos.

REFERÊNCIAS

CAVICCHIA, D. C. O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros anos de vida. UNESP. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0BzyNvRyXedX_M3htb243czNqTTQ/view
Acesso em: 16/11/2017

PENNA, A. G. Introdução à psicologia genética de Piaget. Rio de Janeiro. Imago, 2001.

Revista Renovare de Saúde e Meio Ambiente – Ano 5 – Volume Especial – União da Vitória – Paraná.
Março de 2018. ISSN: 2359-3326.

SKINNER, B.F. Ciência e Comportamento Humano. Trad: TODOROV, J.C. AZZI, R.
11ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VÁRIOS COLABORADORES. O Livro da Psicologia. Trad: Hermeto, C. M. Martins,
A.L. São Paulo. Globo, 2012.

PROMOÇÃO DA AUTONOMIA, ALTIVEZ E EMPODERAMENTO FEMININO: GRUPO DO PROGRAMA DE ATENÇÃO INTEGRAL A FAMÍLIA.

Taina Cordeiro de Mello¹
Ivan Gross²

RESUMO: O Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) é considerado como porta de entrada para o acesso aos serviços de Assistência Social. Atende famílias em situação de vulnerabilidade, possui trabalhos de caráter preventivo e de proteção social básica. O principal serviço oferecido é o Programa de Atenção Integral a Família (PAIF), desenvolvido obrigatoriamente na unidade, tendo como foco o fortalecimento de vínculos e o amparo familiar. O presente artigo tem como objetivo relatar uma das demandas constatadas no grupo PAIF, com base nas informações coletadas em observações realizadas na unidade do CRAS em União da Vitória, Paraná (PR). Evidenciou-se a necessidade de trabalhar com as participantes do coletivo populacional a respeito do empoderamento feminino, autoestima e autonomia, utilizando como base a psicologia positiva que busca a promoção da qualidade de vida, enfatizando as aptidões já contidas no ser humano e auxiliando no desenvolvimento das suas potencialidades. Foi elaborado uma proposta de intervenção utilizando as estratégias da psicologia positiva, com o objetivo de promover a motivação e ressaltar o lado funcional de cada uma, estimulando o crescimento das suas capacidades e mudanças comportamentais, como forma de progresso individual. O estudo apresenta as etapas do processo desde o levantamento da demanda, a escolha do tipo de atividade, sua aplicabilidade e os resultados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE: Cras. Psicologia. Empoderamento. Autoestima.

ABSTRACT: The Social Assistance Referral Center (CRAS) is considered a gateway of access to Social Assistance services. It serves families in vulnerable situations and has preventive and basic social protection services. The main service offered is the Integral Family Assistance Program (PAIF) group, which is mandatorily developed at the unit, focusing on strengthening family ties and protection. Based on the information collected in the observations made at CRAS unit in União da Vitória, Paraná (PR), this article aims to report one of the demands verified in the PAIF group. It was evidenced the need to work with the participants of the group regarding female empowerment, self-esteem and autonomy. Using as a base the positive psychology that seeks the promotion of life quality, emphasizing the qualities already contained in the human being and helping the development of its potentialities. A proposal of intervention was elaborated using the strategies of positive psychology, with the objective to promote the motivation and to emphasize the functional side of each one. Stimulating the growth of their capacities and behavioral changes as a form of individual progress. The study presents the steps of the process since the demand survey, the choice of the type of activity, its applicability and the results obtained.

KEY-WORDS: Cras. Psychology. Empowerment. Self Esteem.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido na disciplina Estágio Básico III, sendo 24 horas realizadas em campo e 24 horas em supervisão em sala de aula, totalizando 48

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

² Psicólogo, Mestre em Educação. Professor no curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

horas, conforme orientações do PPC do curso de Psicologia da Uniguaçu. Os estágios curriculares possuem como objetivo agregar percepções ao ensino-aprendizagem e incorporam os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso com o treinamento na prática.

O estágio foi realizado no grupo do Programa de Atenção Integral a Família, em uma unidade do Centro de Referência de Assistência Social no município de União da Vitória, Paraná. O PAIF é o principal serviço ofertado pelo CRAS, busca a função de proteção da família, prevenindo a ruptura de vínculos, propiciando o protagonismo e autonomia das famílias e permitindo que tenham acesso aos seus direitos socioassistenciais, o que afeta diretamente a sua qualidade de vida.

Surgiu através das observações a relevância em trabalhar o empoderamento, a autonomia e a autoestima das participantes do grupo, portanto, foi elaborado uma proposta de intervenção com base na psicologia positiva que traz a ideia de dar ênfase nas qualidades já encontradas em cada indivíduo, auxiliando para que haja o desenvolvimento efetivo dos seus potenciais e o progresso individual. O estudo apresenta as etapas do processo desde o levantamento da demanda, a escolha do tipo de atividade, sua aplicabilidade e os resultados obtidos.

2 DESENVOLVIMENTO

A assistência social reconhecida como direito da população e dever do estado, foi conquistada decorrente de diversos marcos legais, tais como: LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social; PNAS/2004 - Política Nacional de Assistência Social; a NOB/SUAS - Norma Operacional de Assistência Social, a implantação do SUAS - Sistema Único de Assistência Social. O SUAS foi instituído com o objetivo de reorganizar as ações da assistência social e dividiu a proteção em duas formas: a proteção social básica e a proteção social especial. A primeira destinada a prevenção dos fatores de risco sociais e a segunda a famílias que já se encontram em violação

desses direitos (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2005).

O CRAS tem como objetivo o atendimento socioassistencial de famílias de baixa renda e que se encontram em situações de vulnerabilidade. Sua localização é em áreas de maior concentração, onde a população enfrenta tais condições. Busca atuar na prevenção de ocorrências de riscos sociais e motivando a melhor qualidade de vida dessas pessoas. Possui uma equipe multidisciplinar para atender as demandas, composta obrigatoriamente por assistentes sociais e psicólogos. Incorporado ao CRAS está o grupo PAIF, desenvolvido obrigatoriamente e sendo o principal serviço oferecido. Busca agir no fortalecimento de vínculos evitando as rupturas e na proteção da família, além de deter caráter ininterrupto (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2009).

O psicólogo como profissional atuante na assistência social possui como objetivo o incentivo a autonomia dos usuários, bem como o desenvolvimento das suas potencialidades. Von Dentz e Oliveira (2013. p. 4), denotam o exercício do psicólogo no CRAS:

Assim, o trabalho do psicólogo pode contribuir para auxiliar na reflexão sobre as dificuldades, no resgate da autoestima e no ato de criar e recriar projetos de vida que facilitem a transformação social e a emancipação humana. Suas ações podem, portanto, facilitar o reconhecimento por parte dos usuários de sua responsabilidade para com suas histórias proporcionando o desenvolvimento da autonomia e protagonismo.

Porém, pode surgir resistência com relação as participantes do grupo, frente a responsabilidades como agente de mudança da própria vida. Devido as influências sofridas no contexto social, cultural e econômico em virtude de questões como a instabilidade de vínculos, a extrema carência e precariedade, o indivíduo pode apresentar dificuldades de reconhecimento dessa superação, acreditando que essa realidade dificilmente pode ser alterada (VON DENTZ; OLIVEIRA, 2013).

Desde modo, através da observação realizada no grupo PAIF, constatou-se a necessidade de salientar características pessoais das participantes como a autoestima e o enfoque no desenvolvimento da autonomia. O termo “empoderamento” vem sendo muito discutido atualmente e significa o ato de tomar poder sobre si. De acordo com Costa (2000, p. 30) “O processo de empoderamento da mulher traz à tona

uma nova concepção de poder, assumindo formas democráticas, construindo novos mecanismos de responsabilidades coletivas, de tomada de decisões e responsabilidades compartilhadas”.

No entanto, quando falamos em concepção de poder para as mulheres em particular, consideramos um processo que busca assegurar a todas, a liberdade e o poder de decisão, visando contribuir para que ela tenha o seu espaço na sociedade. Segundo Williams (2014, p. 19), existe um fator para reflexão que causa disparidade quando falamos de igualdade: a pobreza e a exclusão social. Inúmeras mulheres enfrentam hoje essa realidade, seus recursos são escassos e muitas vezes se sentem impotentes para mudar sua realidade. Pois questões como privação de escolaridade, escassez de oportunidades de emprego, falta de capacitação ou até mesmo a carência de local para deixar os filhos, acaba por imobilizando e fazendo com que elas não saibam como enfrentar tais impasses.

Não apenas a disponibilidade dos recursos deve ser observada no processo de empoderamento das mulheres, mas também o modo como esses recursos são, de fato, disponibilizados e passíveis de uso pelas mulheres, já que é a escolha de usar ou não tal recurso que demonstra presença ou ausência de empoderamento (WILLIAMS, 2014, p. 23).

Ou seja, o processo de atribuição de poder não lhes é proporcionado. Essa série de problemas reflete na própria autoestima dessas mulheres, onde ocorre depreciação devida ao sentimento de inutilidade que lhes acomete. A falta de escolha e de outras possibilidades de melhorar suas vidas são elementos ainda mais prejudiciais nessas circunstâncias (WILLIAMS, 2014, p.22).

Portanto, sobre o empoderamento conclui-se que: “O significado é quase sinônimo de autonomia, que se refere à capacidade do indivíduo e/ou grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito” (FERNANDES *et al.*, 2016, p. 394).

A psicologia positiva que possui como idealizador Martin E. P. Seligman, busca justamente, destacar o lado otimista do ser humano. Pois notou-se a necessidade de um novo foco para a psicologia, com o propósito de estimular o desenvolvimento das qualidades já contidas no indivíduo, ou seja, nos aspectos “virtuosos”. Portanto, a psicologia positiva tem ênfase no estudo das motivações, nas capacidades e realizações humanas. (PACICO; BASTIANELLO, 2014, p. 13).

Por muito tempo a psicologia buscou enfatizar os traumas e as patologias, no entanto, a saúde psicológica não é apenas a mera ausência de sintomas. Desse modo, a psicologia positiva surgiu com o intuito de destacar o lado positivo do ser humano, desmistificando o modelo tradicional de doença:

Nesse sentido, é importante salientar que a psicologia positiva não ignora o sofrimento humano e os problemas que as pessoas experienciam, tampouco desvaloriza ou afirma que o estudo das patologias mentais e comportamentais deva ser descartado ou substituído. O objetivo desse movimento é complementar e ampliar o foco da psicologia, que tem sido, desde seu surgimento como ciência, predominantemente patológico (PACICO; BASTIANELLO, 2014, p.17).

“A proposta é da modificação desse foco de uma reparação dos aspectos ruins da vida para a construção de qualidades positivas ou virtudes” (SELIGMAN & CSIKSZENTMIHALYI, 2000; SNYDER & LOPEZ, 2009 *apud* SCORSOLINI-COMIN, 2012, p. 433). O bem-estar subjetivo é um termo utilizado na psicologia positiva que remete a forma como olhamos para nós mesmo e como vemos as outras pessoas. Pode ser mensurado em cinco fatores: emoção positiva, engajamento, sentido, relacionamentos positivos e realização (SCORSOLINI-COMIN, 2012, p. 433).

Seligman (2011 *apud* Scorsolini-Comin, 2012, p. 433), evidenciam que:

O bem-estar não pode existir apenas na sua cabeça: ele é uma combinação de sentir-se bem e efetivamente ter sentido, bons relacionamentos e realização. O modo como escolhemos nossa trajetória de vida é maximizando todos esses cinco elementos.

Assim sendo, a psicologia positiva tem relação com aquilo que a pessoa escolhe para si mesmo, traz a reflexão sobre a contraposição das dificuldades, salientando como desenvolver as emoções positivas e a força. Atitude que auxilia na evolução do caráter, moldando o ambiente em que o indivíduo está inserido. Portanto, visa a prosperidade em sua plenitude, alcançar o melhor de cada um.

Além disso, existe a busca pela gratificação, termo muito empregado na psicologia positiva que caracteriza não só a sensação pela realização de algo ou sentimento de prazer, mas sim quando ocorre a efetivação de uma coisa que não era esperada e nem imaginada, ocasionando o entusiasmo da ação, o que impulsiona o indivíduo no seu auto-desenvolvimento (CSIKSZENTMIHALYI, 1992 *apud* GRAZIANO, 2005).

3 METODO

O presente estudo foi realizado no grupo PAIF, em uma unidade do CRAS no município de União da Vitória, Paraná. O estágio básico III foi desenvolvido ao longo de 48 horas, sendo 24 horas de observação em campo e 24 horas em supervisão em sala de aula, conforme orientações do PPC do curso de Psicologia da Uniguaçu. Através das observações ficou explícita a necessidade de abordar a respeito do empoderamento feminino, autoestima e autonomia. O interesse em explicar essa temática que surgiu a partir da experiência vivenciada durante o estágio, a de enfatizar a importância do posicionamento perante essas questões para uma melhora na qualidade de vida das participantes do grupo.

Portanto, através da demanda foi elaborada uma proposta de atividade, mediante uma dinâmica que foi encontrada a partir de pesquisas bibliográficas e adaptada especialmente para o grupo. A mesma surgiu na percepção de mostrar às mulheres as características encontradas no universo feminino. Debatendo sobre como é a “mulher moderna”, o que enfrenta no dia a dia, sendo esposa, mãe, responsável pela casa e pelos filhos e que mesmo assim muitas vezes, trabalha fora e possui sua carreira. Logo, a dinâmica propõe chamar a atenção para esse conteúdo, incitando a maior autonomia, além de possuir caráter informativo, enfatizando a adaptação que a sociedade exige das mulheres e a necessidade que ainda existe de as mulheres imporem o seu valor.

Para a realização da dinâmica as participantes serão convidadas a participar de forma ativa e quando solicitado, deverão escolher uma que se encaixa na descrição citada e a mesma deverá ir à frente do grupo para colaborar com o andamento da dinâmica. As mulheres que cooperarem com a realização dessa atividade e com as atividades do estagiário de psicologia Isac Silveira Feltz (ver artigo O empoderamento e autoestima nas mulheres usuárias do CRAS, nesta mesma edição desta revista) e a da estagiária de psicologia Jhenifer B. Schlosser, (ver artigo Empoderamento e autoestima no grupo PAIF na perspectiva da Gestalt, nesta mesma edição desta revista), além de estar presentes em todos os dias, irão participar de um sorteio onde dez ganharão prêmios. Cinco receberão uma maquiagem na loja do Boticário e outras cinco uma mudança no cabelo, proporcionada pelo SENAC.

Para a intervenção foram utilizados os seguintes materiais:

- Uma caixa com bombons embalada para presente;
- Mesa em local visível pelas participantes;
- Texto base para utilização durante a dinâmica;

A forma de intervenção e o modo como foi planejado repassar as informações sobre o tema, partiu da utilização das estratégias da psicologia positiva. Empregando a promoção da felicidade humana, através da busca pelas qualidades já existentes, da força e do lado funcional de cada uma. Estimulando as emoções, buscando a melhoria do bem-estar e auxiliando no desenvolvimento das suas capacidades. Na busca de mudanças comportamentais, com funções promotoras do progresso individual (GABLE & HAIDT, 2005 *apud* MEIRELES; LOBO, 2011, p. 141).

3.1 REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade foi realizada no dia 26 de outubro de 2017, as nove horas e contou com a participação 32 mulheres. Ocorreu na mesma sala em que acontecem os encontros semanalmente. Primeiramente, antes das participantes chegarem, foi organizada a sala, as cadeiras foram posicionadas lado a lado em seis fileiras, como a sala possui um espaço pequeno, foram deixadas algumas para o lado de fora. A mesa foi situada a frente em um lugar visível a todas e a caixa de presente foi posta sobre ela. Quando todas já haviam chegado e estavam estabelecidas em seus lugares, foi esclarecido o objetivo da dinâmica e solicitado a colaboração das que estavam presentes. Foi mostrada a caixa de presente e informado que ao final as participantes ganhariam uma pequena lembrança dessa dinâmica. De início, com o auxílio do texto base foi citado o que era ser uma mulher virtuosa, qualidade que pode ser empregada a mulher moderna. Após a leitura, foi convidado a mulher mais jovem a vir a frente, como não houve manifestação, acabei identificando a participante M1 que estava sentada nas primeiras cadeiras e a convidei para participar, a mesma aceitou o convite. Assim, ficou voltada para a frente e foi entregue a ela a caixa de presente e feito a leitura do próximo texto que falava sobre as responsabilidades de uma mulher jovem nos dias atuais.

Após a leitura, foi solicitado a ela que entregasse o presente a mulher que o grupo considerava mais independente. A M2 se dirigiu até a frente e recebeu o presente. Foi lido em seguida o texto que retratava o desejo de muitas, a independência. Após o término da leitura, foi pedido para que o presente recebido por ela fosse entregue para uma mulher que é mãe. A participante M3 por escolha própria se dirigiu até a frente, recebeu o presente e aguardou a leitura do texto, que falava principalmente do desafio de ser mãe atualmente. Em seguida foi solicitado que entregasse o presente para a mulher que o grupo considerasse mais vaidosa. O grupo escolheu a participante M4 e ela se dirigiu até a frente para participar, foi lido o texto que falava sobre a importância da mulher, apesar de enfrentar tantas responsabilidades diariamente, ainda encontra tempo para cuidar de si, não esquecendo da sua feminilidade. Após esse momento, pedi para que ela não ficasse com o presente, pois o mesmo estava repleto de símbolos que foram passados de mão em mão e que devia ser compartilhado entre todas as mulheres do grupo.

Por fim, li o último texto que falava das capacidades que somente a mulher possui, a de alcançar a excelência em tudo que faz. Tendo a liberdade de decisão sobre a própria vida e que o papel ocupado por cada uma é uma escolha pessoal, livre e consciente e não uma obrigação. Foi agradecido a presença e a participação de todas e como forma de gratificação e distribuído um bombom para cada uma.

A intervenção teve duração de 15 minutos, aliás, é importante lembrar que a intervenção no grupo teve caráter continuado, pois os acadêmicos de psicologia Isac S. Feltz, (ver artigo O empoderamento e autoestima nas mulheres usuárias do CRAS, nesta mesma edição desta revista) e a da estagiária de psicologia Jhenifer B. Schlosser, (ver artigo Empoderamento e autoestima no grupo PAIF na perspectiva da Gestalt, nesta mesma edição desta revista), também abordaram a mesma temática em suas intervenções no dia 19 de outubro de 2017. Sendo assim, após a dinâmica o acadêmico Isac, fez a entrega das fotos impressas que havia fotografado das participantes na sua intervenção e a acadêmica Jhenifer, anunciou que haveria o sorteio dos prêmios. Após as dez ganhadoras terem sido anunciadas, foram coletados os dados de cada uma e informado que seria entrado em contato para agendar a data para o recebimento do prêmio.

4 RESULTADOS

Foi realizada uma conversa informal com as participantes do grupo duas semanas após a realização da atividade. Com o objetivo de saber o que elas acharam sobre a intervenção proposta por mim e sobre as efetuadas pelos outros acadêmicos de psicologia. Foram obtidas respostas positivas e gratificantes com base ao que foi narrado pelas participantes, o que pode ser visto quando M5 relatou “eu gostei bastantes das coisas que vocês fizeram” (SIC).

M6 logo após o questionamento disse “eu gostei do que ela falou, sobre o que é ser mulher e tudo que a mulher faz, é bom que as filhas da gente ouçam essas coisas, que ela pode ser o que ela quiser, não precisa ser só dona de casa” (SIC). Utilizando os princípios da psicologia positiva, podemos constatar o processo de sentido e de escolha para M6, fazendo uma reflexão tanto sobre si, quanto sobre as demais mulheres.

A psicologia positiva detém como propósito o desenvolvimento das capacidades que o indivíduo já possui, o avanço do seu potencial e busca o processo de fazer o indivíduo tornar-se consciente sobre si, mudando a forma de aceitar e vivenciar sua subjetividade, buscando o autoconhecimento e um novo olhar sobre as outras pessoas. Buscando o bem-estar em sua totalidade.

Com relação ao empoderamento, o mesmo está relacionado ao conceito de poder e de conquistas, o que induz o desenvolvimento da autonomia. Embora, conforme citado anteriormente, existem fatores que dificultam esse processo, tal como a exclusão social. As mulheres participantes do grupo PAIF possuem na maioria das vezes recursos escassos devido as suas condições sociais, possuem então dificuldades em buscar a autossuficiência.

Segundo Willian (2014) o que demonstra a presença de empoderamento no indivíduo é o que ele faz com tal recurso que lhe é ofertado. O que pode ser observado na prática quando duas mulheres que ganharam através do sorteio a maquiagem no boticário recusaram-se a comparecer. Podemos constatar que para aquelas mulheres o ato de “empoderar” deve ser fortalecido e deve partir de cada uma. Para que ele ocorra é preciso existir uma consciência do seu próprio poder, revertendo esse entendimento em ação (KLEBA; WENDAUSEN, 2009).

Através da experiência obtida durante a realização do estágio, foi possível vivenciar a realidade do CRAS e as formas de funcionamento do PAIF. Este estudo teve como objetivo desenvolver o processo de empoderamento nas participantes do grupo e salientar a importância da sua autonomia e autoestima, entretanto, foi constatado que não houve mudanças consideráveis em relação aos assuntos abordados, até o presente momento. As mesmas continuam visivelmente de maneira semelhante ao que fora observado antes da intervenção. Porém, esse processo pode levar tempo até haver demonstrações mais evidentes, é errôneo dizer que não foi efetivo, pois pode ter contribuído para impulsionar o crescimento pessoal a longo prazo.

Contudo, fica evidente a necessidade da existência de um seguimento por parte das mulheres do grupo no desenvolvimento de sua emancipação, buscando a ampliação da sua autonomia e a revisão dos seus papéis. Porém, a mudança deverá iniciar primeiramente, em cada uma, incluindo a mudança de comportamento e a busca pelo sentido, para que esse novo modo de escolha de vida altere sua realidade de forma positiva.

REFERÊNCIAS

BOTTION, I. **Dinâmicas para Mulheres:** brincadeiras para encontros e treinamentos. Disponível em: <http://www.esoterikha.com/coaching-pnl/dinamicas-para-mulheres-brincadeiras-para-encontros-e-treinamentos.php>>. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004; Norma Operacional Básica – NOB/Suas.** Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005. Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.** Brasília, DF. 2009. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/suas/guia_protecao/cras-centros-de-referencia-da-assistencia-social/copy_of_orientacoes_cras_1.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

COSTA, A. A. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres.** Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM/UFBA), 2000. Disponível em: <<https://pactoglobalcreapr.files.wordpress.com/2012/02/5-empoderamento-analice.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

FERNANDES, T. A. *et al.* Dimensões do empoderamento feminino: autonomia ou dependência. **Revista Alcance**, [Itajaí], v. 23, n. 3, p. 391-413, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/8987/pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

GRAZIANO, L. D. **A felicidade revisitada:** um estudo sobre bem-estar subjetivo na visão da psicologia positiva. 2005.126f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-23052006-164724/pt-br.php>>. Acesso em: 15 de novembro de 2017.

KLEBA, M. E., Wendausen, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Rev. Saúde Soc**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902009000400016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 nov. 2017.

MEIRELES, C. L.; LOBO, F. **A Psicologia Positiva e as Organizações.** Praga: Portugal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17031/1/artigo1.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

PACICO, J. C.; BASTIANELLO, M. R. As origens da Psicologia Positiva e os primeiros estudos brasileiros. In: HUTZ, C. S. (Org.). **Avaliação em Psicologia Positiva.** Porto Alegre: Artmed, 2014. 152p. (ISBN: 9788582710869). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=092_AwAAQBAJ&lpg=PA1&ots=m_FeYjmJlr&dq=Avalia%C3%A7%C3%A3o%20em%20psicologia%20positiva%202014&hl=pt-BR&pg=PA95#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 04 nov. 2017.

SCORSOLINI-COMIN, F. Por uma nova compreensão do conceito de bem-estar: Martin Seligman e a psicologia positiva. **Rev. Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, p. 433-435, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000300015>. Acesso em: 03 nov. 2017.

VON DENTZ, K. K. M.; OLIVEIRA, E. L. da C. O psicólogo no CRAS: uma nova experiência. **Rev. Psicologia em Foco**, Frederico Westfalen, v. 5, n. 5, p. 82-100, jul. 2013. Disponível em:

Revista Renovare de Saúde e Meio Ambiente – Ano 5 – Volume Especial – União da Vitória – Paraná.
Março de 2018. ISSN: 2359-3326.

<<http://revistas.fw.uri.br/index.php/psicologiaemfoco/article/view/1103>>. Acesso em:
03 nov. 2017.

PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM: UMA VISÃO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Amanda Aparecida Rodrigues¹
Ivan Gross²

RESUMO: O presente estudo objetivou-se a discutir acerca da aprendizagem e os processos de construção do ensino e desenvolvimento de acordo com as perspectivas de Jean Piaget. Focou-se de como Piaget analisa o entendimento sobre a construção do conhecimento no ser humano. O artigo investiga as principais concepções de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar e como o ambiente pode ser o facilitador da aprendizagem. Sendo que, para Piaget o conhecimento é um processo contínuo que inicia quando o indivíduo nasce e continua ao longo dos anos. A pesquisa é de cunho literário focado na teoria de Piaget e sustentado na construção do conhecimento com base exploratória. Durante o percurso observou-se os alunos do 6º ano, focando nos processos de desenvolvimento e na interação entre alunos e professor. Com base nas teorias construtivas de interação de Piaget aplicou-se uma intervenção na aprendizagem subsidiando a pesquisa promovendo melhor compreensão do desenvolvimento intelectual a partir dos processos de intervenção no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Aprendizagem. Escola. Piaget.

ABSTRACT: The present study aimed to discuss learning and the processes of construction of teaching and development according to Jean Piaget's perspectives. He focused on how Piaget analyzes the understanding of the construction of knowledge in the human being. The article points out one investigates the main conceptions of learning and development in the school context and how the environment can be the facilitator of learning. For Piaget, knowledge is an ongoing process that begins when the individual is born and continues throughout the years. The research is literary focused on the theory of Piaget and sustained in the construction of exploratory knowledge. During the course we observed the students of the 6th year, focusing on the development processes and the interaction between students and teacher. Based on the constructive theories of interaction of Piaget, an intervention was applied in the learning subsidizing the research promoting a better understanding of the intellectual development from the intervention processes in the school context.

KEYWORDS: Psychology. Learning. School. Piaget.

INTRODUÇÃO

O artigo sucinta as reflexões do processo de ensino- aprendizagem a partir das contribuições de Jean Piaget, um dos principais autores teóricos das bases da educação. Conforme Souza (2008) Piaget defende que da interação entre o organismo e o ambiente, por meio dos invariantes modos de funcionamento, há uma adaptação das estruturas cognitivas (processo de adaptação), bem como o desenvolvimento delas (processo de organização). Assim, o estudo presente

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

² Psicólogo, Mestre em Educação. Professor no curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

objetivou-se focar nas interações ambientais e analisar os pressupostos presentes de forma a contribuir para a pesquisa.

O ambiente escolar, a vibrante interação de criança, professor, currículo, ambiente, família e comunidade, é um microcosmo do universo: o espaço físico delimita o mundo; o sistema escolar e sua organização revelam a sociedade; as pessoas envolvidas na experiência de aprendizado formam a população. (TAYLOR & VLASTOS, 1983 apud ELALI, 2003)

A pesquisa de campo iniciou-se no estágio supervisionado, que é um pré-requisito obrigatório para formação da faculdade, assim sendo, a intervenção proposta será baseada nas observações realizadas em um colégio estadual situado no centro do município de Porto União – SC.

O escopo da pesquisa abordará a teoria de aprendizagem de Jean Piaget e as principais concepções sobre o desenvolvimento do ser humano e a interação no contexto escolar. Diante os fatores apresentados, será analisado um grupo de alunos para fundamentar a pesquisa através de intervenção pedagógica, utilizando-se dos recursos pertinentes à pesquisa.

1 DESENVOLVIMENTO

Para Piaget, a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está estritamente relacionada à ação do sujeito sobre o meio (PIAGET, 1998 apud KAUARK et al., 2008). No conceito de Silva (2004), conforme Piaget, as crianças possuem um papel ativo na construção de seu conhecimento, de modo que o termo construtivismo ganha muito destaque em seu trabalho.

Cavicchi (2010) afirma que para Piaget o conhecimento é fruto das trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Produzem estruturas mentais que, sendo orgânicas não estão, entretanto, programadas no genoma, mas aparecem como resultado das solicitações do meio ao organismo.

Assim sendo, sobre aprendizagem veem-se inúmeras definições voltadas para seu conceito, Campos (2005, p. 34) afirma que;

Desde o início da vida a aprendizagem faz-se presente. Ao sugar o seio materno, a criança enfrenta o primeiro problema de aprendizagem: terá que coordenar movimentos de sucção, deglutição e respiração. As horas de sono, as de alimentação, os diferentes aspectos da criação impõem, já ao infante, numerosas e complexas situações de aprendizagem. Na idade escolar, na adolescência, na fase adulta e até em idade mais avançada, a aprendizagem está sempre presente. A família, a escola e enfim todos os agentes educacionais precisam selecionar os conteúdos e comportamentos a serem exercitados porque, sendo a aprendizagem um processo contínuo, o indivíduo poderá aprender algo que venha prejudicar seu ajustamento e o bom desenvolvimento de sua personalidade.

Assim, a criança recebe influências para aprendizagem desde o momento que nasce, sendo que, o ambiente em que vive é importante para promover a aprendizagem e desenvolver sua personalidade. Sendo assim, Guimarães (2007, p.11) atenua que:

Adquirimos comportamentos de caráter emocional, aprendemos a não gostar de determinado grupo de pessoas, por preconceito; aprendemos a ter medo de pessoas, animais etc. Assim como aprendemos a apreciar música clássica ou música popular. Após essas considerações sobre a aprendizagem, vejamos a sua definição: aprendizagem é mudança de comportamento resultante de prática ou experiência anterior. Tomemos como exemplo a pessoa que inicia o aprendizado da natação. De início, não consegue flutuar, seus movimentos de pés e mãos são descoordenados, sua respiração é irregular. Todavia, após algumas semanas de prática ou treinamento, esse quadro muda o aprendiz já consegue flutuar, seus movimentos ficam coordenados e respira corretamente.

Sob esse enfoque, argumenta-se sobre a teoria do aprendizado que conforme as experiências vividas é que as pessoas adquiriram o aprendizado. Nesse sentido, Campos (2005) argumenta que toda aprendizagem é resultado da busca para reconstituir um equilíbrio vital, rompido pela nova situação estimuladora, para a qual o sujeito não disponha de resposta adequada.

O rompimento desse equilíbrio estabelece no indivíduo uma sensação de desajustamento, que ao enfrentar uma situação nova o único meio de ajustar-se é agir ou reagir até que a resposta adequada a nova situação venha fazer parte integrante de seu comportamento adquirido, o que constitui o que se chama de aprendizagem.

Sendo assim, a aprendizagem só se faz através da atividade do indivíduo. É visível que não se trata apenas da atividade externa física, mas, também, de atividade interna, mental e emocional, porque a aprendizagem é um processo que envolve a participação total do indivíduo, em seus aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais (CAMPOS, 2005).

Ferrari (2008) afirma que na teoria de Piaget sobre aprendizagem fica claro que as crianças não raciocinam como os adultos e apenas gradualmente se inserem nas regras, valores e símbolos da maturidade psicológica. Essa inserção se dá mediante dois mecanismos: assimilação e acomodação, sendo que o primeiro consiste em incorporar objetos do mundo exterior a esquemas mentais preexistentes.

Por exemplo: a criança que tem a ideia mental de uma ave como animal voador, com penas e asas, ao observar um avestruz vai tentar assimilá-lo a um esquema que não corresponde totalmente ao conhecido. Já a acomodação se refere a modificações dos sistemas de assimilação por influência do mundo externo. Assim, depois de aprender que um avestruz não voa, a criança vai adaptar seu conceito "geral" de ave para incluir as que não voam (FERRARI, 2008).

Teoricamente, tais contribuições podem ser analisadas desde a antiguidade onde filósofos buscaram compreender melhor sobre a aprendizagem. De acordo com Sócrates, o conhecimento preexiste no espírito do homem e a aprendizagem consiste no despertar desses conhecimentos inatos e adormecidos, e ainda fomenta a pesquisa afirmando que todo conhecimento começa pelos sentidos, rejeitou a preexistência das ideias em nosso espírito, afirmou através de suas pesquisas científicas que nada está na inteligência que não tenha primeiro estado nos sentidos (CAMPOS, 2005, p. 18-19).

Oliveira (*et al*, sd, p.3) contextualiza afirmando que;

A relação desenvolvimento e aprendizagem antes de ser de cunho psicológico são de natureza essencialmente epistemológica, sabe-se que todo conhecimento implica necessariamente uma relação entre dois pólos, ou seja, o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido. As concepções psicológicas que valorizam os processos de desenvolvimento em detrimento da aprendizagem estão automaticamente priorizando o sujeito, o endógeno, a organização interna inerente ao sujeito; diminuindo assim o papel ou a importância do objeto do meio físico e social, do exterior, da experiência. Esta situação obviamente se inverte quando o pólo privilegiado passa a ser a aprendizagem. Piaget acredita que a aprendizagem

subordina-se ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele, com isso ele minimiza o papel da interação social.

Nesse sentido, Palangana (2015, p.12) comenta que “a interação social de modo geral é aquela que ocorre particularmente no âmbito escolar vêm sendo apontada como um caminho para incrementar os processos de aprendizagem” e também de desenvolvimento, assim tornando mais produtivo o impacto da escola na trajetória do sujeito.

Sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, Piaget caracteriza por fases, etapas, estágios ou períodos. Ele estabeleceu quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, as idades atribuídas ao aparecimento desses estágios não são rigidamente demarcadas, e sim uma média que é tomada como referência. Os estágios de desenvolvimento cognitivo apresentam características próprias e cada uma delas constitui um determinado tipo de equilíbrio (SIMÕES, 2007).

Ao longo do desenvolvimento mental, passa-se de uma etapa para a outra, buscando um novo e mais completo equilíbrio que depende, entretanto, das construções passadas. Não é possível passar por cima de uma etapa, a sequencia das etapas é sempre invariável e irreversível, ou seja, nem se “pula” uma etapa, nem se retorna a uma anterior; uma vez tendo sido construída uma determinada capacidade mental, não é mais possível perdê-la (SIMÕES, 2007).

Algo a ser citado sobre aprendizagem é o afeto que nos pressupostos de Piaget (1981), está relacionado com a função da inteligência, representando uma força energética e emergindo da desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação cognitiva. Àquele influencia a escolha de objetivos específicos e funciona como um regulador da ação, além de desempenhar um papel na determinação de valores; influencia a tendência a se aproximar ou se distanciar das situações e, por sua vez, estas influenciam o ritmo pelo qual o conhecimento torna-se mais rápido em algumas áreas ou mais lento em outras (PACHECO *et al.*, 2003).

Embasado na teoria acima, argumenta-se que a identidade do indivíduo é construída através da interação com o meio ambiente físico e social. Assim, sobre habilidades e desenvolvimento do indivíduo Campos (2005, p.14) considera que:

Todas as habilidades, os interesses, as atitudes, os conhecimentos e as informações adquiridas, dentro e fora da escola, e suas relações com a conduta, a personalidade e a maneira de viver, pode-se concluir que a aprendizagem acompanha tudo a vida de cada um. Através dela, o homem melhora suas realizações nas tarefas manuais, tira partido de seus erros, aprende a conhecer a natureza e a compreender seus companheiros. Ela capacita-o a ajustar-se adequadamente a seu ambiente físico e social. A aprendizagem leva o indivíduo a viver melhor ou pior, mas indubitavelmente a viver de acordo com o que aprende. Cada indivíduo é o que é, em grande extensão, pelo que aprendeu e ainda pelos modos segundo os quais, em novas emergências de ajustamento, poderá aprender, integrando seu comportamento e experiência em novos padrões.

Com base no desenvolvimento cognitivo, Vaz (2013, p.2) afirma que:

A classificação do desenvolvimento cognitivo em quatro etapas aponta para o fato de que todos os indivíduos passam por várias mudanças previsíveis e ordenadas. Isto significa que todos os indivíduos vivenciam todos os estágios do desenvolvimento cognitivo, na mesma sequência, todavia início e término dos estágios variam de indivíduo para indivíduo – devido às peculiaridades individuais de ordem biológica ou ambiental. Piaget separa o processo cognitivo inteligente em dois importantes conceitos: “aprendizagem” e “desenvolvimento”. “Aprendizagem” diz de uma resposta particular, aprendida através da experiência e que é adquirida de modo sistematizado ou não.

Oliveira (2011) ressalta que a teoria cognitiva de Piaget é baseada em dois de seus interesses, a filosofia e a biologia, supondo assim que o desenvolvimento cognitivo se originava da adaptação da criança ao seu ambiente, e assim buscando promover sua sobrevivência por meio da tentativa de aprender sobre seu ambiente. Isso transforma a criança em alguém que busca o conhecimento e a compreensão do mundo, mas com uma característica importante para Piaget, que é o fato da criança operar sobre este mundo. O conhecimento da criança é organizado como esquemas, que são estruturas indispensáveis para o conhecimento das pessoas, objetos, eventos entre outras coisas. Sendo assim, estes esquemas permitem que o ser humano organize e interprete as informações sobre o mundo.

Devido ao seu importante papel na formação infantil, a escola é considerada um dos principais elementos do ambiente social da criança, conceito definido por Lima (1989 apud ELALI, 2003) como o conjunto de espaços onde ela interage, cujo apego e apropriação são facilitados pela familiaridade. Dessa forma, pode aferir que as

bases pedagógicas definem esse ambiente escolar, configurando-o e estruturando-o de acordo com os pressupostos da escola em qual o aluno está inserido.

Uma das preocupações atuais das comunidades educativas está centrada na problemática do fracasso escolar e da evasão escolar. Sabe-se que muitas escolas, principalmente as públicas, passam por sérios problemas de infraestrutura, mas um dos caminhos possíveis para superar essa dificuldade passa pela criação de ambientes adequados na sala de aula, que propiciem ao aluno um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, para que possam atender as exigências do mundo contemporâneo (MIRANDA *et al.*, 2016).

No conceito de Piaget, o futuro do ensino deve se abrir cada vez mais à interdisciplinaridade e às necessidades do cotidiano e, para isso, o ambiente de aprendizagem deve ser organizado com práticas pedagógicas que estimulem o espírito de liberdade nos estudantes, de modo que eles possam reconstruir suas verdades (TREVISIO *et al.*, 2014).

Ainda, Treviso *et al.*, (2014, p.237) sucinta que;

O aluno deve conduzir a sua aprendizagem e para o epistemólogo, os métodos ativos é que são os responsáveis pelo desenvolvimento livre dos indivíduos. Assim, eles devem desenvolver o máximo de experimentação, pois, para Piaget, se os indivíduos não passarem pela experiência será adestramento e não educação.

A autora Elali (2003) afirma que mais do que base física a partir e por meio da qual a pessoa recebe informações (visuais, táteis, térmicas, auditivas e/ou olfativas-gustativas), o ambiente é um agente continuamente presente na vivência humana. De fato, grande parte do comportamento do indivíduo envolve a interação com o espaço e no espaço, desde atividades simples como alimentar-se e vestir-se, até atividades complexas, como definir um percurso na urbe.

2 MÉTODO

A pesquisa de campo iniciou-se no estágio supervisionado, que é um pré-requisito obrigatório para formação da faculdade, assim sendo, a intervenção proposta será baseada nas observações realizadas em um colégio estadual situado no centro

do município de Porto União – SC, onde o mesmo abrange alunos do ensino fundamental e ensino médio. A observação foi realizada em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, sendo esta composta por 24 alunos de ambos os sexos e com idade entre 11 e 13 anos.

A princípio realizou-se uma busca sobre a aprendizagem baseada na teoria de Jean Piaget, enfatizando a teoria do conhecimento e a concepção do autor, reportando-se a autores que salientam esses fundamentos. Com o objetivo de fundamentar os pressupostos literários do artigo analisou-se periódicos nacionais, textos e possíveis livros que fundamentassem o cunho científico desse trabalho para melhor ampara-lo.

Em conversa informal com a coordenadora do colégio, não houve queixas precisas sobre a turma, sendo que a mesma afirmou que os alunos que compõem o 6º ano são tranquilos e aceitam sempre o conteúdo proposto pelos professores em sala de aula. Essa turma em especial, possui um aluno cadeirante, o qual iniciou seus estudos esse ano no colégio, por se tratar de um aluno novo, acreditou-se que a turma iria demorar um pouco para aceitá-lo, comentou a coordenadora, porém ocorreu ao contrário do esperado, a interação do aluno com os demais é totalmente nítida, assim como o vínculo afetivo que desenvolveram.

Porém, em observação continuada na sala, pode-se observar que alguns alunos apresentam dificuldades para conseguir absorver o conteúdo passado, visto isso, aplicou-se um questionário como levantamento de dados para possível intervenção. O questionário se baseava em perguntas sobre a rotina diária dos alunos em sala de aula e como eles ocupavam seu tempo livre para adquirir novos conhecimentos, após analisar as respostas, pode-se concluir que os alunos do 6º ano II estão enfrentando dificuldades para encontrar um meio que facilite seu desempenho escolar.

Assim diante o apontado, analisou-se a proposta de intervenção pedagógica juntamente com a coordenadora, e logo após começou a atividade de intervenção. Visto isso, o principal objetivo da intervenção é auxiliá-los para melhoria desse processo. É correto afirmar que cada indivíduo possui uma forma de adquirir conhecimento, e assimilar atividades e tarefas passadas, cada qual possui uma

inteligência que prevalece, e quando estimulada, pode ser usada a favor do aluno para que assim, facilite seu desempenho escolar.

A intervenção proposta se baseia na ideia de facilitar aos alunos a absorção dos conteúdos apresentados pelos professores em sala de aula. Será realizada junto com os alunos a decoração de um dos murais que se encontram sem uso dentro da própria sala, onde os mesmos irão se reunir em 04 grupos de 05 integrantes cada e assim, escrever frases que contenham dicas simples e que possam ajudar os demais colegas a melhorar o desempenho escolar.

A intervenção irá possuir dois momentos: a união dos grupos para formar as frases e a decoração do mural. Os grupos foram formados por afinidades, e assim não houve a intervenção nesse processo. Aos alunos foi pedido para escreverem duas frases cada um com motivação para os seus colegas de classe.

O material utilizado para intervenção foi 05 folhas de papel color set, 01 folha de papel cartão, 02 folhas de E.V. A., fita dupla face, tesoura, lápis de escrever 2b, folha de sulfite, molde de letras, mesas escolares e o mural.

Após isso, todos se reuniram e começaram a realizar a atividade proposta, cada grupo recebeu uma folha de sulfite e lápis de escrever para que pudessem transcrever no papel suas ideias e no final da aula foi entregue as frases para que no dia seguinte pudesse ser realizada a segunda parte da intervenção. O tempo estimado que levou para a conclusão da primeira parte da intervenção foi de 45min, levando em consideração o tempo em que a professora precisou intervir.

Após os alunos entregarem as frases, as mesmas foram passadas em uma folha de papel color set e recortadas para facilitar a atividade que eles realizariam no dia seguinte. Ao chegar à sala de aula, foi solicitado que os mesmos se reunissem novamente no grupo do dia anterior e organizassem a frase que lhes fora entregue. Após alguns minutos as crianças começaram a levantar-se das carteiras e dirigir-se até o mural para começar a decoração, pode-se observar nesse momento dois pontos: as crianças trabalham muito bem em grupo, e estavam bastante motivadas, buscando concluir logo o processo para que assim, pudessem ver o resultado final.

Com base nas observações, concluiu-se que a turma possuía certas dificuldades de como absorver o conteúdo passado em sala, então, através disso, foi

realizada uma intervenção com o intuito de melhorar essa situação que os alunos estavam enfrentando. Por fim, os resultados da intervenção foram de forma ou outra significativos, as crianças reagiram bem ao objetivo proposto e algumas se sentiram motivadas para dar continuidade ao trabalho. Mas vale ressaltar que mais pesquisas e coletas de dados precisam ser realizadas para que se tenha um resultado mais preciso futuramente.

3 RESULTADOS

Após intervenção pedagógica na turma, os resultados alcançados foram positivos de acordo com as propostas lançadas sobre aprendizagem na contextualização de Piaget. Visto que naquele conceito, afirma-se que as formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto. A adaptação ocorre através da organização, sendo que o organismo discrimina entre estímulos e sensações, selecionando aqueles que irá organizar em alguma forma de estrutura.

A adaptação possui dois mecanismos opostos, mas complementares, que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. Segundo Piaget, o conhecimento é a equilíbrio/reequilíbrio entre assimilação e acomodação, ou seja, entre os indivíduos e os objetos do mundo. (Basso, 2015)

Assim é possível desenvolver a aprendizagem a partir de propostas de intervenção pedagógica fundamentada na motivação do educando, trabalho em grupo como forma de socialização do conhecimento e do ambiente. Os resultados da intervenção pedagógica são significativos na abordagem teórica, pois através da socialização do conteúdo os alunos obtiveram melhor respaldo, sendo oportunizados com uma nova experiência.

Durante o processo interativo, notou-se que a interação com o aluno especial cadeirante acontece de forma gradativa e afetiva, o qual, os alunos preocupam-se com o bem-estar do mesmo, mantendo-se integrado ao grupo. No decorrer da intervenção foram observados alunos com dificuldades de aprendizagem, os quais há

necessidade de procurar procedimentos metodológicos que facilite esse processo para melhorar o seu rendimento escolar.

Visto que, a proposta da atividade é interação é correto afirmar que cada indivíduo possui suas peculiaridade e forma de adquirir conhecimento, assim como assimilar conceitos e tarefas, de modo que cada um desenvolve a inteligência de acordo com os conteúdos estudados e assimilados.

Analizou-se a concepção biológica de Piaget sobre o conhecimento e suas implicações no contexto escolar, obtendo informações pertinentes ao foco do estudo em sala de aula. As contribuições teóricas de Piaget são de grande valia para o estudo in foco, pois, o autor é apontado como um dos percursores das bases teóricas que fundamentam o processo de ensino aprendizagem dos indivíduos.

Sendo a escola responsável pela integração da criança na sociedade, desempenha um papel fundamental na aquisição do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de todos os aspectos cognitivos, intelectuais e motores das crianças de forma a promover o bem-estar social dos indivíduos. Notou-se na intervenção proposta que as crianças se envolveram nos grupos, participando da atividade proposta, podendo ser interferido no seu desempenho escolar, já que muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e precisam de interação por parte da socialização do conhecimento.

A agitação do comportamento pode estar vinculada a vários fatores, como por exemplo, ambiente familiar ou até mesmo a fatores biológicos. A efetividade na fase da aquisição do conhecimento é de suma importância para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Assim sendo, considerou-se a partir de estudos da teoria de Piaget que as categorias do conhecimento não são estáticas e que mudam conforme o ciclo de desenvolvimento do indivíduo, através do equilíbrio é possível o indivíduo adquirir novas possibilidades mentais.

4 REFERÊNCIAS:

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida.** Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>. Acesso out de 2017

CAMPOS, D. M. S., **Psicologia da Aprendizagem**. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ELALI, G. A. (2002). **Espaços para educação infantil: um quebra-cabeças?** Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo

ELALI, G. A. **O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf>

FERRARI, Marcio. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>. Acesso out de 2010

OLIVEIRA, Maria Rafaela; SILVA, Gécica Crislânia; LIMA, Janete Rodrigues; SANTOS José Deribaldo Gomes, Artigo: **As Contribuições Da Teoria Piagetiana Para O Processo De Ensino- Aprendizagem**., Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1040_3bbe862464859de050561c8cd0efa617.pdf> acesso em 07 de set. 2017

OLIVEIRA, Leonardo Pestillo de. **Psicologia Da Aprendizagem E Do Desenvolvimento**. <http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/lib/ead/arquivosApostilas/1037.pdf>. Acesso out de 2017

PACHECO, Lílian; SISTO, Fermino Fernandes. **Aprendizagem por interação e traços de personalidade**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100007. Acesso out de 2017

PALANGA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski**. Disponível em: <http://www.gruposummus.com.br/indice/11036.pdf>. Acesso out de 2017

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel, **A Psicologia da Criança**, 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SIMÕES, Maria de Fátima Cardoso. **Psicologia Da Aprendizagem E Educação**. Disponível em: http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/Psicologia_da_Aprendizagem_e_Educacao.pdf. Acesso out de 2017

SILVA, Paulo Sergio Modesto; VIANA, Meire Nunes; CARNEIRO, Stania Nágila Vasconcelos, Artigo: **O Desenvolvimento na Adolescência na Teoria de Piaget**,

Revista Renovare de Saúde e Meio Ambiente – Ano 5 – Volume Especial – União da Vitória – Paraná.
Março de 2018. ISSN: 2359-3326.

2011. Disponível em <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf>> acesso em 16 de set. 2017

SILVA, André Luiz Silva. **Teoria da Aprendizagem de Piaget**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-piaget/>. Acesso out de 2017

TREVISO, Vanessa Cristina, ALMEIDA, José Luis Vieira de. **O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar**. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074544.pdf>. Acesso em: 22 out de 2017.

VAZ, Michelle. **As concepções de Piaget sobre a Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.psicologiamsn.com/2013/03/as-concepcoes-de-piaget-sobre-aprendizagem-etapas-do-desenvolvimento-cognitivo.html>. Acesso em: 22 out de 2017.

SOBRE A INDISCIPLINA NAS SÉRIES INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UNIÃO DA VITÓRIA - PR

Karine Kwasniewski¹
Ivan Gross²

RESUMO: Sabemos que é grande o desafio que a escola tem encontrado em relação à indisciplina em sala de aula, como sendo um dos principais problemas encontrados em todas as escolas, sendo públicas ou particulares. Cada vez mais a discussão sobre os comportamentos inadequados tem ocupado espaço no cotidiano escolar. A indisciplina começa a ser percebida desde o 1º ano ou até mesmo na pré-escola, que acaba afetando a qualidade de ensino-aprendizagem e os educadores apontam o comportamento do aluno como um forte elemento desalinhado deste processo. O presente trabalho teve por objetivo descrever a implantação do sistema de economia de fichas no contexto escolar, com o intuito de modificar padrões de comportamentos de um grupo de alunos, mostrando como esta pode ser uma técnica útil em sala de aula. A introdução da atividade foi conduzida após levantamento da demanda de uma escola pública de União da Vitória – PR, atendendo à solicitação da equipe docente para uma possível melhora no desempenho dos alunos relacionados a comportamentos inadequados em da sala de aula. O estudo apresenta todas as etapas do processo, desde as observações, levantamento da hipótese diagnóstica, escolha do tipo da intervenção/atividade, aplicação da atividade, observação durante e pós a intervenção e por fim, os resultados que foram alcançados na realização do procedimento, com melhora de 63,5% dos comportamentos e o desempenho dos alunos.

PALAVRAS-CHAVES: Indisciplina. Ensino fundamental. Behaviorismo Radical. Economia de fichas.

ABSTRACT: We know that the challenge that the school has found in relation to indiscipline in the classroom is great, as being one of the main problems found in all schools, whether public or private. Increasingly the discussion about inappropriate behaviors has occupied space in school everyday. The indiscipline begins to be perceived from the first year or even in the preschool, which ends up affecting the quality of teaching-learning and the educators point out the behavior of the student as a strong element misaligned of this process. The present work had the objective of describing the implementation of the chip saving system in the school context, with the purpose of modifying behavior patterns of a group of students, showing how this can be a useful technique in the classroom. The introduction of the activity was conducted after the demand of a public school in União da Vitória - PR, meeting the request of the teaching staff for a possible improvement in the performance of students related to inappropriate behaviors in the classroom. The study presents all stages of the process, from the observations, the diagnosis of the hypothesis, the choice of the type of intervention / activity, the application of the activity, observation during and after the intervention and finally the results achieved in the procedure, with a 63.5% improvement in behaviors and student performance.

KEYWORDS: Indiscipline. Elementary school. Radical Behaviorism. Chip savings.

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

² Psicólogo, Mestre em Educação. Professor no curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, Paraná, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma experiência de intervenção proposta do Estágio Básico III, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, pré-requisito curricular para a formação no curso de Psicologia. O trabalho foi realizado em uma Escola Municipal pública da cidade de União da Vitória, em alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

É caracterizado por trazer o tema da indisciplina dentro da sala de aula, assunto escolhido a partir da observação da rotina escolar e da demanda da equipe docente da escola, na necessidade de estudar o problema a fim de buscar mais conhecimento sobre o tema e uma possível intervenção para a melhoria do ensino e da aprendizagem, com contribuições da análise e técnicas da abordagem comportamental atribuídas por Skinner.

O relato de experiência baseou-se na ilustração do quadro de recompensas operacionalizado na forma da atividade de “economia de fichas”. O objetivo da tarefa é intervir em comportamentos indisciplinados, aos quais prejudicavam o processo de ensino aprendizagem e refletir sobre os resultados obtidos da implantação da atividade proposta, com a ideia de compreender as condutas inadequadas e suas diferentes dimensões.

A indisciplina no âmbito escolar é, atualmente, uma das principais problemáticas que afetam a qualidade de ensino. Esse fator é discutido muito nos últimos anos nas escolas brasileiras e destaca ser um dos desafios mais comuns questionados pelos educadores. Dessa forma, tornou-se comum, professores apontarem o comportamento do aluno como um forte elemento desordenado do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, no decorrer deste estudo serão vistas as variáveis contextualizações ambientais que podem intervir nestes comportamentos.

2 DESENVOLVIMENTO

O conceito de indisciplina tem variáveis definições de acordo com os autores. Segundo Parratdayan (2008, apud Britto, 2014), de forma genérica a definição de indisciplina é referente ao conceito de disciplina, que vem a ser denominada como uma regra de conduta comum a um conjunto de fatores que mantem a ordem, as regras e ao cumprimento. Quando estes fatores não são respeitados, precisam ser tomadas certas atitudes, como por exemplo, a punição, para que haja controle destas regras.

No comportamento indisciplinar, os problemas envolvem ambos os gêneros e todas as faixas etárias. Nos estudos sobre a disciplina escolar, resultam-se vários assuntos em termos de convivência escolar, a coletividade dentro da sala de aula e na escola, o clima da aula, a autoridade dos professores, a autonomia do aluno, aos limites do comportamento e da maneira de agir do aluno e do professor, as regras, normas, direitos e deveres estabelecidos com relação ao trabalho pedagógico e as relações de poder entre o professor-aluno e aluno-aluno. (DOIRADO; PENITENTE, 2015).

Segundo os profissionais da educação, a indisciplina impede que resultados melhores e mais concretos sejam conquistados em sala de aula. De acordo com Oliveira (2009, p.04), “o aluno indisciplinado é aquele que não desenvolveu a autodisciplina, que não tem consciência dos efeitos do seu comportamento para o seu aprendizado, [...] que não respeita os princípios da democracia em um ambiente social [...]”. De modo que estes comportamentos são considerados negativos, acometendo a aprendizagem no contexto escolar. Atos estes, considerados inadequados pelos professores, como: bagunças, conversas paralelas, desobediência, não fazer as atividades escolares, agressão, entre outras, que atrapalha o andamento das atividades em sala de aula.

A indisciplina sempre existiu, mas a opressão que o professor exercia sobre os alunos – na “educação de antigamente” –, era maior que a existente na atualidade, e o aluno que estava sendo formado era diferente do atual. Para aquele momento, o educando submisso e passivo era almejado. Continuamos a guardar uma herança pedagógica que é alheia aos nossos dias? Os tempos mudaram, a sociedade mudou, os professores e os alunos

mudaram, espera-se que os discentes, na atualidade, sejam participativos e atuantes e não apenas assimiladores dos conteúdos impostos pelo professor. Os parâmetros que orientam a escolarização são regidos por aluno ideal ou real? A escola está organizada para um tipo de aluno e está sendo ocupada por outro? (BRITO; SANTOS, 2009, p.10721)

Deste modo, o professor deve promover diferentes formas de organização da classe e da escola, pois não existem receitas prontas para resolver um problema de indisciplina. Neste processo é fundamental o trabalho com projetos didáticos, tendo em vista que há possibilidade de mudar as coisas e que o aluno e professor são os principais sujeitos desta mudança. (DOIRADO; PENITENTE, 2015).

Seja qual for o ambiente, há a necessidade de que este esteja preservado por regras e combinados que determinem o comportamento e a relação daqueles que estão nela estabelecidos. Com o descumprimento ou a quebra das regras traduz-se a indisciplina. Por isso, as causas para a indisciplina são variáveis e antes de qualquer julgamento, é necessário avaliar todo o contexto em que a criança vive.

O estudo da análise comportamental é de grande importância para o entendimento do comportamento do aluno, assim como do professor em sala de aula. Considera-se esta abordagem, uma fonte de estudo do comportamento humano, constituído este através das interações com o ambiente.

Skinner (1904-1990), psicólogo norte-americano, foi o fundador do Behaviorismo Radical. Antes do desenvolvimento de sua perspectiva teórica, predominava nos Estados Unidos a perspectiva do Behaviorismo Metodológico, criada por Watson. Skinner, por não concordar com o esquema criado por Watson para explicar o comportamento, cria então o Behaviorismo Radical (CARRARA, 2004).

O behaviorismo constitui um conjunto de teorias, com muitas variantes (comportamentalismo, análise objetiva, análise do comportamento), que focalizam o comportamento como o mais adequado objeto de estudo da Psicologia. Nesse caso, os sentimentos, os pensamentos, a inteligência, a consciência e outros estados mentais ou subjetivos não são tomados em sua abordagem teórica, na medida em que não podem ser estudados empiricamente, motivo pelo qual o corpo (visto como uma “caixa preta”) e seu funcionamento são caracterizados como algo que não pode ser conhecido e ao mesmo tempo como irrelevante para explicar as relações entre os estímulos e o comportamento (PILETTI & ROSSATO, 2013, p.14).

O principal comportamento definido por Skinner é o comportamento operante, leva esse nome pelo fato que ele faz uma operação no ambiente. “Comportamento emitido espontânea ou voluntariamente que atua no ambiente para modifica-lo” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2015, p.327). Em que na presença de um estímulo do ambiente, nos comportamos de determinada maneira porque prevemos um determinado estímulo consequente. Por isto a ideia de operante, pois estamos numa determinada situação na qual respondemos de determinada maneira para que recebamos uma determinada consequência do ambiente (SCHULTZ; SCHULTZ, 2015).

Skinner (2003) dá o nome de reforçadores aqueles estímulos que são positivos e negativos. Alguns reforços em que são adicionados estímulos como alimento, uma recompensa, é considerado um reforço positivo; em outros que há remoção de algo em determinada situação, como muito barulho, é considerado reforço negativo. Portanto, dizemos que algo que foi reforçador é quando foi positivo e aversivo aquilo que foi negativo. De fato, “o ato de fortalecer uma resposta com a adição de uma recompensa, aumentado, assim, a probabilidade de que a resposta seja repetida” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2015, p.327). Assim, somos um organismo dotado de funções e estruturas prontas para vivenciar o processo de aprendizagem que se dá ao longo da vida.

Assim, vai ocorrendo um processo de modelagem do nosso comportamento, ou seja, vamos aprendendo a como nos comportar nas situações de acordo com as consequências que recebemos pelas nossas condutas e vamos identificando em que situações devemos nos comportar de determinada maneira ou não. E não aprendemos apenas pelos nossos comportamentos, aprendemos também por modelos, vemos outras pessoas se comportando de determinada maneira e percebemos quais são as consequências que elas recebem pelos seus comportamentos.

No reforçamento diferencial, trata-se de uma modelagem, no qual nem sempre que a resposta que desejo ela é reforçada, podendo ser feita aproximações gradualmente, em que o comportamento vai sendo reforçado até que chegue ao comportamento alvo. Segundo Carrara (2004, p.119 e 120),

Reforçam-se, portanto, as respostas que se aproximem do repertório desejado, mas não outras que escapem aos critérios estabelecidos. Está em curso o reforçamento diferencial, procedimento em que se reforça uma resposta específica, colocando-se em extinção (ou diminuindo a força, mediante a retirada do reforço) todas as demais, porque, ainda que possam ter alguma similaridade topográfica, estão fora dos critérios estabelecidos. Obtém-se com isso a chamada diferenciação de respostas, que resulta do procedimento de reforçamento diferencial (um padrão de respostas é fortalecido, em detrimento do enfraquecimento das demais formas de resposta apresentadas). A resposta escolhida é, assim, designada resposta diferenciada.

Entretanto, fica claro que os principais conceitos da teoria de Skinner são vistos e praticados na maioria das vezes em sala de aula, que há uma ligação da teoria comportamental com as condutas que os educadores querem obter dentro da sala de aula. De acordo com a teoria behaviorista, Costa (2011) afirma que cada aluno se manifesta de acordo com as suas variáveis ambientais, estas que estão fora do organismo e devem-se aos seus contextos. Por isso deve-se investigar qual a causa que afeta os comportamentos de cada aluno, pois cada ambiente traz consigo um estímulo diferente.

O próprio Skinner (2007 apud Piletti e Rossato, 2013, p.18) escreve que “as causas do comportamento estão fora do organismo”, pode-se afirmar então que com o mau desempenho do aluno no ambiente escolar, provoca como consequência punições, que podem ser verbais ou físicas, como, humilhação, exposição, ameaças, expulsão ou castigos, como retirar o recreio, brinquedo, atenção, entre outros.

A utilização da punição como resposta seguida de um reforçador negativo no cotidiano escolar é um método bastante evidenciado nas escolas e outras instituições que buscam exercer o controle sobre os alunos. A punição, castigos, resultam em efeitos colaterais indesejáveis, principalmente com respostas emocionais que podem levar ao comportamento que é esperado pelo professor, desencadeando de forma mais relevante estados emocionais negativos associados ao sujeito que pune (PILETTI & ROSSATO, 2013).

Segundo Piletti e Rossato (2013, p.30),

Ainda que a punição tenha condições de eliminar ou enfraquecer algum comportamento inadequado, ela não tem papel instrutivo. Então, mesmo que

altere determinado comportamento, como a indisciplina, deixando o aluno quieto, isso não implica no seu aprendizado de prestar atenção. Além disso, quando a punição é suspensão, gradativamente o comportamento indesejado tende a reaparecer.

Assim o reforço positivo que falta muito em sala de aula, é mais eficaz do que a punição quando se quer alterar um comportamento, quando se quer algo que seja aprendido. Além disso a punição desvia a atenção para o comportamento indesejável, ao invés de indicar o comportamento desejável.

Portanto para Skinner, o professor dentro da sala de aula deve agir como um reforçador positivo com o aluno, porque o reforço em uma situação de aprendizagem significa que a partir das respostas do aluno e a partir do reforço estabelecido para esta resposta é que vamos analisar a probabilidade daquela resposta ocorrer novamente e assim controlar o comportamento. O importante é saber arranjar as situações de maneira que as respostas dadas pelo aluno sejam reforçadas e tenham probabilidades de ocorrência aumentada (PILETTI & ROSSATO, 2013).

Este artigo tem como objetivo ilustrar o emprego do sistema de economia de fichas, em um grupo de alunos que apresentam uma alta frequência de comportamentos inadequados, pretendendo com isso mostrar a eficácia da técnica e incentivar trabalhos aplicados em análise do comportamento e utilizar esta ferramenta afetiva e de baixo custo, como uma das condições de melhorar o sistema de ensino. De acordo com Marcone e Lakatos (2014), a pesquisa de campo tem como finalidade obter informações ou a compreensão acerca de um determinado problema, com foco na investigação, buscando entender os fenômenos, apresentar um propósito de estudo, analisar e apresentar a importância do estudo.

3 MÉTODO

O presente estudo foi realizado em uma Escola Municipal pública da cidade de União da Vitória - PR. A estrutura do local é preparada para o total de alunos, é uma escola de porte pequeno, porém possui área de lazer ampla, o número de salas é suficiente para a quantidade de alunos que frequentam a instituição.

Conforme o PPC do curso, o estágio básico III do sexto período, é pré-requisito curricular para a formação no curso de Psicologia. Esta experiência tem como objetivo de aprimorar os acadêmicos acerca da prática da psicologia, exercitando a postura profissional e ética, para promover uma possível estratégia de intervenção/atividade e discutir acerca das hipóteses observadas. Realizou-se o levantamento da demanda, juntamente com a equipe de coordenação e professoras. Após, foi feito um período para a observação, com levantamento da hipótese diagnóstica, proposta a atividade, aplicação da atividade, por fim quais resultados foram alcançados e se foram atingidos os objetivos.

O levantamento da demanda, primeiramente, foi em conversa com a responsável do local. Esta relatou que a turma do primeiro ano do ensino fundamental do período vespertino, apresenta uma alta frequência de comportamentos inadequados. Três dos alunos da turma apresentam uma certa conduta que interfere a aprendizagem deles e da turma toda. Apresentando comportamentos como indisciplina, envolvendo agressividade ao serem repreendidos, falta de limites e resistência em seguir regras e cumprir ordens estabelecidas pelos combinados feitos em sala de aula juntamente com as professoras, perda do foco das atividades pelo fato de conversas paralelas e ficar andando pela sala, mas mesmo assim se esforçam para realizar as atividades, entre outros comportamentos, sendo estes citados acima com maior frequência.

Em observação continuada da turma, para conhecer a situação e ao mesmo tempo estabelecer vínculo com os alunos e as professoras, condição para qualquer intervenção psicológica, foram colhidos dados através da observação dos comportamentos aluno-professor, diálogos informais realizados com as professoras e as crianças. Foram realizadas 12 observações em sala de aula, em diferentes dias, horários e disciplinas, que ocorreram entre o mês de agosto e setembro, foi utilizado o registro da frequência de cada comportamento problema e quais eram mais frequentes dentro da sala de aula. Chegou-se à conclusão de aplicar a atividade com todos os alunos, pois não era somente os três alunos citados pela coordenação como “problemas”, e sim, os outros também possuem condutas inadequadas.

Participaram da atividade 17 alunos, de faixa etária entre 6 e 7 anos, cada aluno neste estudo foi denominado de “a1” à “a17”. As três professoras como p1, p2 e p3. A professora p1 é a que tem mais domínio dentro da sala de aula utiliza um padrão diferente da p2 e p3. Ficou decidido que os comportamentos a serem observados: 1-agitação, 2-ficar de pé durante as atividades, 3-colocar o pé na cadeira, 4-andar pela sala durante as atividades e 5-não pedir para tomar água.

A proposta de intervenção teve como base nas condutas de desordem, dando relevância aos três principais alunos considerados “problemáticos”, denominados “a1”, “a4” e “a9”, com relação ao restante da turma. Foi aplicada a técnica de “Economia de Fichas”, utilizada na abordagem comportamental de Skinner, para motivar a emissão de comportamentos desejáveis, ausentes no repertório da criança ou presentes em baixa frequência, mostrando como se é aplicada dentro da educação (MARTIN & PEAR, 2017).

O principal material foi a confecção de dois cartazes. Um cartaz com comportamentos que os alunos devem seguir e se não seguirem perderão a estrelinha, o outro cartaz obterá as atitudes comportamentais dos alunos, de simples, intermediárias a mais complexas. O cartaz subdividira nos cinco dias da semana que corresponde aos dias de aula e o nome de cada aluno em uma sequência abaixo para os registros de cada um e o total das fichas somadas até o final da semana. Serão utilizados registros individualizados de frequência de comportamentos. As fichas são estrelinhas que são grudadas para cada aluno em todos os dias da semana e se estas não obtiverem o comportamento desejado, terão suas estrelinhas retiradas.

O reforço só será liberado quando a criança emitir o comportamento desejável, que posteriormente estas fichas serão trocadas por reforços mais afetivos semanalmente, como chocolate, pirulito, aumentando a possibilidade de determinada resposta e para comportamentos não afetivos, a criança não irá ganhar sua recompensa (MARTIN & PEAR, 2017).

Toda essa atividade proposta realizou-se durante 16 dias, primeiramente realizou-se uma linha de base fase que tinha como objetivo levantar verificar qual a frequência dos comportamentos antes que a intervenção fosse introduzida. Na segunda fase foi introduzida a intervenção, os alunos foram informados da

implementação do sistema de fichas, a informação tinha como objetivo servir como uma instrução, com a qual se esperava aumentar a probabilidade de os comportamentos-alvo serem emitidos mais rapidamente, a atividade seguiu com o treino das crianças e também proposto para as professoras participarem deste treino e em cada sexta-feira foi efetuada a contagem das fichas que foram trocadas por reforços, ao atingir-se os objetivos.

Após, na segunda semana, as professoras ficaram como responsáveis da retirada das estrelinhas e da pontuação das fichas, auxiliando elas e observando os comportamentos dos alunos. E nos últimos dois dias, com a retirada do sistema de fichas foi realizada a observação pós intervenção da obtenção de condutas positivas propostas ao longo das duas semanas, para se analisar resultados.

Durante a realização da atividade, alguns fatores atrapalharam o desempenho desta, dentre elas a reunião das professoras no meio da tarde, a semana do dia da criança, feriado, recesso, teatros, troca de professoras durante a segunda semana de aplicação da atividade e a mudança dos horários de aula das três professoras. Sabemos que dentro da sala de aula cada professor tem um jeito individual de conduzir as aulas. No entanto, observou-se que cada uma das professoras apresentou seu método de ensino individual, a partir das interações professor-aluno que surgem dentro da sala de aula. Portanto, na realização da atividade as professoras até o final colaboraram com a realização da mesma. Em vista disso, o índice diário nos resultados irá variar muito de uma professora para outra, por causa da individualidade de ensino de cada.

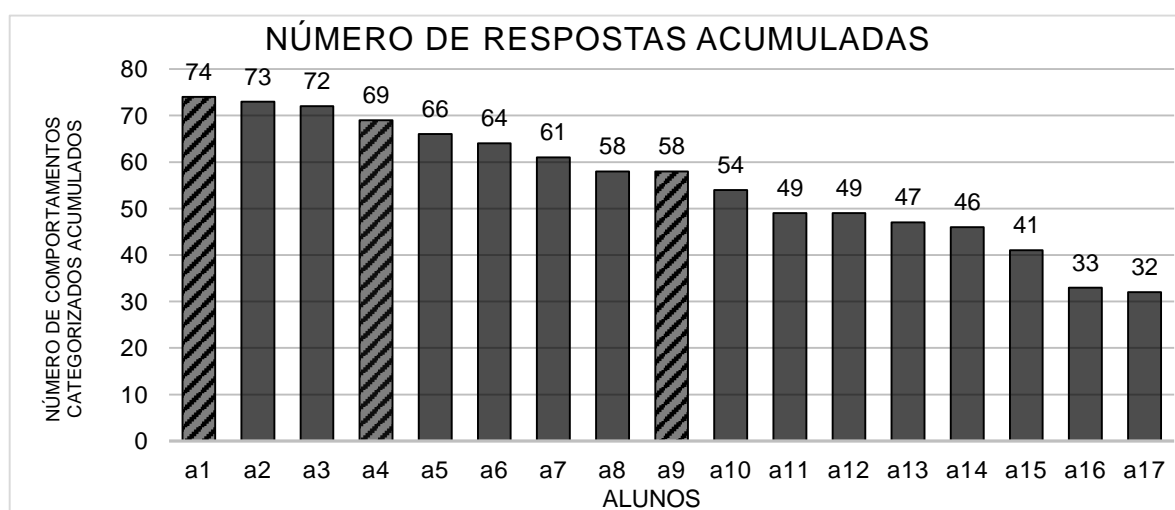
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar e discutir os resultados, foram elaborados gráficos a partir dos dados que foram coletados através da observação dos comportamentos e de acordo com os alunos. Os resultados demonstraram que os comportamentos problemas tiveram uma diminuição com a aplicação da atividade.

De acordo com a demanda da equipe docente, foi pedido a observação dos alunos a1, a4 e a9, para obter dados pelo fato de serem as chamadas crianças-problema dentro da sala de aula. No gráfico 1, pode-se perceber que com o número

de respostas acumuladas, desde a pré e a pós intervenção, correlacionando com o restante da turma, o aluno a1 teve o maior número de comportamentos inadequados acumulados, o a4 e o a9, considerados pela equipe pedagógica os mais problemáticos, obtiveram um índice de condutas razoável, em comparação com o restante da turma.

Gráfico 1 – Frequência dos comportamentos-categorizados acumulados dos alunos.



Fonte: A autora, 2017.

No gráfico confere-se que não são apenas os três alunos que apresentam condutas inadequadas, que os outros também apresentam, até em maior incidência. Como foram feitas observações categorizadas, diariamente os alunos não sentavam no mesmo lugar, ou eram feitos grupos para atividades, ou em fileiras, também em círculos, que facilitava a percepção de como eles se relacionavam e como se comportavam em posicionamentos diferentes. Durante a observação, do começo ao fim, notou-se que a rotulação estava muito focada em uns e não se percebia os comportamentos dos demais.

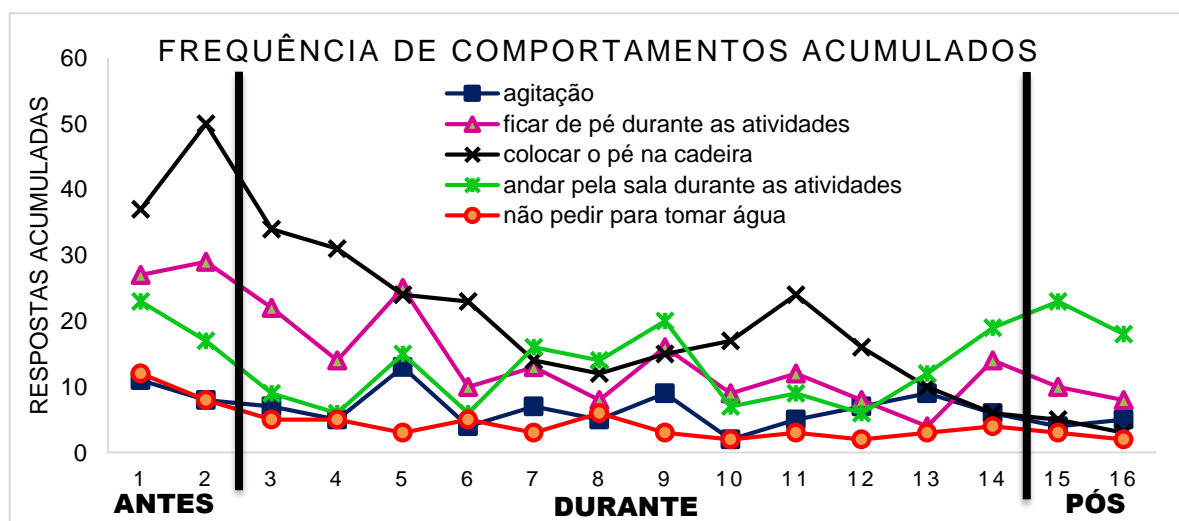
As conclusões que podem ser retiradas analisando-se os dados brutos, expressos no gráfico 1, é a de que há uma parcela subjetiva, qualitativa, adjetiva e pré-concebida na observação por parte do professor sobre o comportamento dos alunos. Algumas perguntas ficam: porque a4, referido como aluno problema, fica em quarto lugar no *ranking* de alunos indisciplinados? E pior, porque o aluno a9, indicado

como aluno “problema”, está a baixo da média de incidência de comportamentos inadequados?

Essas perguntas permanecem, pois não há a justificativa de que se mudar o professor ou mudar o lugar desse aluno em sala alterasse o índice de incidência de indisciplina em sala de aula. Inclusive, a explicação de que esses alunos participam do mesmo grupo de amigos se torna inviável pois, somente a4 e a9 podem receber o nome de “amigos”, sendo a1 um aluno que move-se socialmente na sala de aula. Não sendo o objetivo do presente artigo em responder a essas perguntas.

No Gráfico 2, apresenta-se a frequência dos comportamentos antes da intervenção, que serviram como linha de base, durante a intervenção e após a atividade, já sem o reforço das estrelinhas. Pode ser observado no gráfico a alta frequência dos comportamentos no decorrer da linha de base (antes). Durante a introdução do sistema de fichas houveram oscilações de comportamentos observáveis, principalmente com queda acentuada significativa no comportamento de “colocar o pé na cadeira”, que houve um grande declínio deste comportamento. Outras condutas também diminuíram, em ligação a linha de base.

Gráfico 2 – Frequência dos comportamentos-problemas antes da intervenção, durante e pós.



Fonte: A autora, 2017.

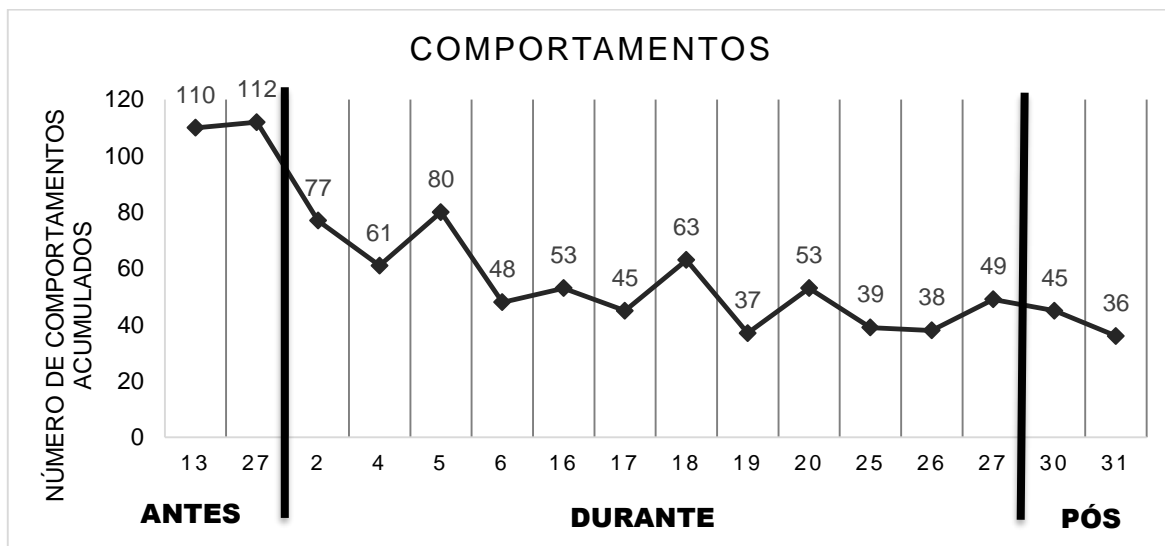
As oscilações observadas, ocorreram pelo fato de que cada dia em que foram feitas as observações, a professora p1, p2 ou a p3 de fato apresentam estratégias

individuais, na maneira com que conduzem as atividades dentro da sala de aula. Analisando os dados referentes ao gráfico 2, quanto menor a frequência das respostas comportamentais inadequadas, maior era o reforçamento diferencial utilizado, para aproximar-se sucessivamente ao comportamento desejado, que há maior probabilidade de fazer a mesma coisa novamente quando encontrar uma situação semelhante. Porém, nas frequências maiores de condutas inapropriadas era mantido pouco o reforçamento, dependendo também da aula, as professoras não aderiam totalmente ao reforçamento do sistema de fichas e as crianças também alteravam seus comportamentos de uma aula para outra. Pode-se dizer que o comportamento dos sujeitos é extremamente sensível a mudanças em seu ambiente, devido aos reforçamentos positivos, negativos ou punições que acontecem.

Comportamentos esses, que analisando os contextos que estes alunos vivenciam, trazem várias hipóteses de causas que geram comportamentos inadequados, por isso a atenção destes comportamentos se deve ao que é reforçado, mantido e como reforçar o comportamento adequado e extinguir a conduta indisciplinar, mas não utilizar a punição, pois na maioria das vezes pode até deixar o aluno quieto, mas não influencia em seu aprendizado e que pode acontecer do comportamento voltar a ocorrer novamente. Assim o reforço é um auxiliar na aprendizagem e nas atitudes dos alunos.

No gráfico 3, o sistema de economia de fichas mostrou-se afetivo na diminuição do desempenho esperado referente aos comportamentos-alvo, apresentando aumento nos comportamentos desejáveis quando as condições de recompensa estavam reforçando. O gráfico apresenta oscilações, como dito anteriormente no gráfico 2, pelo fato de cada professora apresentar maneiras diferentes de dar aula, mas que mesmo assim, houve uma significativa diminuição dos comportamentos entre pré observação, durante a intervenção e depois da atividade.

Gráfico 3 – Frequência dos comportamentos-problemas antes do início da intervenção, durante e até o final do processo.



Fonte: A autora, 2017.

A partir dos dados do gráfico 3, pode-se concluir que foi evidente que com a atividade realizada se apresentou positiva, diminuindo 63,5% das condutas indisciplinadas e que reforçar os comportamentos desejáveis auxilia na modelagem destes. Os reforçadores secundários são excelentes ferramentas para alcançar resultados, mas os comportamentos se tornam mais eficientes ao uso de reforçadores primários, mantendo o comportamento e mais preciso. Vale ressaltar que com a implantação da economia de fichas ou qualquer outra atividade, nem todas as crianças, ou em quem for que seja aplicado uma intervenção irá aderir a todas as mudanças, pois nem sempre o que se propõe em relação as novas formas de se comportar, os sujeitos aceitam.

Com relação a intervenção realizada, Cunha (2002, p.52) diz que,

É importante ressaltar que o comportamentalismo refere-se sempre a probabilidades, e nunca a certezas. Cientificamente falando, o máximo que se pode dizer é que um reforçador aumente a chance de repetição de um comportamento ou de uma classe de respostas. Nosso grau de certeza sobre a emissão de uma resposta é grande quando lidamos com situações altamente controladas, como é o caso de um experimento de laboratório, mas diminui na medida em que nos aproximamos de situações reais de vida.

O objetivo de intervir em comportamentos inadequados, tem por propósito não unicamente amenizar ou solucionar questões de práticas entre alunos na escola, mas atuar na reorganização do desenvolvimento da aprendizagem. A importância de investir no manejo comportamental em sala de aula não tem como objetivo a busca do comportamento ideal, apesar de que seja isso que os professores mais esperem.

De acordo com Piletti & Rossato (2013, p.33),

Skinner ressalta que um ensino eficiente deve compreender tanto o comportamento do aluno, quanto o de quem ensina (os pais, os professores, etc.) e de todos os envolvidos no sistema educacional, os que estabelecem as políticas educacionais. É preciso conhecer quais as contingências e regras que influenciam o modo de agir e de pensar dos responsáveis pela manutenção do sistema educacional.

A participação dos alunos é essencial para a aprendizagem, para o professor obter o feedback se eles estão aprendendo e o reforçar também é essencial, mas deve-se tomar cuidado com o tipo de reforço, pois o condicionamento deve ocorrer devido aos comportamentos objetivos estabelecidos pelo professor. Por isso não devem ser utilizados reforçadores artificiais como estrelinhas por longo tempo, pois haverá momentos que o aluno deverá tornar-se sensível aos reforçadores naturais da aprendizagem, que devem ser usadas de forma afetiva e consciente dentro da sala de aula. (HENKLAIN; CARMO, 2013)

Deve-se conhecer as habilidades/facilidades e as dificuldades, por meio da análise de suas condutas, cada um avaliado individualmente, para que sejam atendidas as necessidades individuais, facilitando e garantindo a aprendizagem (HENKLAIN; CARMO, 2013). Assim sendo, a aprendizagem refere-se ao processo no qual se adquire certo comportamento, no que o sujeito é capaz de fazer ou como é capaz de fazer e o professor é a pessoa que irá fazer com que o aluno resolva a situação problema por meio do ensino, solucionando o caso. Se o aluno persistir que não consegue resolver o problema, é porque o modo de ensino não ocorreu de forma esperada, pois o ensinar envolve a ação do professor e a aprendizagem do aluno.

Através da experiência obtida durante a realização do estágio curricular, foi possível vivenciar a realidade de uma sala de aula em relação aos comportamentos dos alunos, assim como das professoras e os principais aspectos observados dentro do contexto escolar. Este estudo teve como objetivo desenvolver práticas disciplinares

possíveis de serem utilizadas pelos professores na resolução de problemas comportamentais diários.

Observou-se que o procedimento de economia de fichas de acordo com a teoria do Behaviorismo Radical, foi eficiente em melhorar 63,5% dos comportamentos-alvo e o desempenho dos alunos. Fica claro, por outro lado, a importância de fazer o entendimento e o reforçamento individualizado de cada aluno, pois os comportamentos variam da correlação dos contextos ambientais em que estes alunos vivenciam no dia a dia e como são tratados diante das situações. Fica evidente que a implantação da atividade do sistema de economia de fichas pode ser aplicada dentro da sala de aula, porém mais pesquisas precisam ser realizadas para aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno.

REFERÊNCIAS

BRITO, Clovis da Silva; SANTOS, Lucélia Gonçalves dos. Indisciplina e violência na escola. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE** (III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR), Curitiba, p.10719-10729, 2009. Disponível em: <http://www.janehaddad.com.br/new/arquivos/Brito_indisc.pdf>. Acesso em: 28 out. 2017.

BRITTO, Ana Cláudia de Oliveira. **Indisciplina na sala de aula: contribuições da análise do comportamento**. 2013. 70 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56017.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2017.

CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. (978-85-89311-13-7)

COSTA, Johnatan da Silva. Análise do comportamento aplicada a prática pedagógica na educação infantil. **Psicologia.pt**, 2011. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0702.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Psicologia da Educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOIRADO, Edmilson Fernandes; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. **Indisciplina escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: principais causas**

e possíveis mediações em sala de aula. São Paulo, 2015 Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/indisciplina-escolar-nos-anos.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de pesquisa**, v.43, n.149, p.704-723, maio/ago., 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2672/2618>>. Acesso em: 16 out. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MARTIN, Garry; PEAR, Joseph. **Modificação de comportamento: o que é e como fazer.** 8.ed. São Paulo: Roca, 2017.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. **Rev. Linhas Críticas: Revista Semestral da Faculdade de Educação – UnB**, Brasília, v. 14, n. 27 p. 289-305, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/7485/5790>>. Acesso em: 06 set. 2017.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo.** 1.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **Teorias da personalidade.** 3.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano.** 11.ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

A ESTIMULAÇÃO SENSORIAL COMO UM PROCESSO AUXILIADOR DO DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO COM SÍNDROME DE DOWN

Thaís Eduarda Staudt¹

Marcelo de Oliveira²

Andrey Portela³

Guidie Elleine Nedochoetko Rucinski⁴

RESUMO A Síndrome de Down – SD é definida como uma condição genética que apresenta ao seu portador uma série de características físicas e mentais específicas, afetando-o diretamente no desenvolvimento neuropsicomotor desde o nascimento. Diante disso, o presente estudo possui como objetivo analisar a estimulação sensorial e a sua importância para os portadores desta condição, tendo como metodologia a revisão teórico-bibliográfica, com materiais publicados em bases eletrônicas e livros, que salientam sobre a importância da estimulação, juntamente com a pesquisa de campo realizada em uma Escola de modalidade Especial localizada no município de União da Vitória-PR. À vista disso, os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciam, junto à literatura, a necessidade da estimulação sensorial ser um processo contínuo no decorrer do desenvolvimento da criança portadora de Síndrome de Down, para que assim torne-se possível que os resultados ganhos sejam duradouros e significativos ao indivíduo.

PALAVRA-CHAVE: Escola. Síndrome de Down. Estimulação. Estimulação Sensorial.

ABSTRACT: The Down's syndrome is defined as a genetic condition, which brings forward the carrier a series of specific physical and mental characteristics, affecting the neuropsychomotor development since birth. Thus, the following study aims to analyze the sensorial stimulation and its importance for the carriers of the Down's syndrome, using as a methodology the theoretical-bibliographic revision, with materials published in electronic bases and books, which emphasizes the importance of the stimulation combined with the field research realized in a School of Special Modality located in União da Vitória-PR. Thus, the results obtained in this research emphasize, with the literature, the necessity of sensorial stimulation being a continuous process during the development of the child with the down's syndrome, making it possible that the results gained are lasting and significative to the child.

KEYWORDS: School. Down's syndrome. Stimulation. Sensorial stimulation.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, resultado do Estágio Básico III da grade curricular obrigatória do sexto período do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu - UNIGUAÇU, visa elucidar sobre a estimulação sensorial em uma criança de quatro anos de idade, portadora de Síndrome de Down – SD, que frequenta os espaços de uma Escola de Educação Especial localizada no município de União

¹ Acadêmica do sexto período do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

² Psicólogo, Especialista em Saúde Mental e Psicanálise, Mestre em Filosofia, Professor e Supervisor do Estágio Básico III das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

³ Bacharel em Educação Física, Doutor em Educação Física. Professor das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

⁴ Psicóloga, Especialista em Psicologia Organizacional. Professora das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu -UNIGUAÇU.

da Vitória/PR. Em vista disso, a estimulação proporciona a criança portadora de necessidades especiais respostas mais adequada aos estímulos cotidianos, bem como, a possibilidade de um repertório mais abrangente.

Em um primeiro momento fez-se necessário o uso de observações para o levantamento de dados para que, em um segundo momento fosse formulada uma hipótese diagnóstica e uma intervenção. A partir dos dados levantados e das informações trazidas por P1⁵, notou-se a necessidade de uma ênfase maior no contexto de estimulação.

À vista disso, o resultado obtido nesta pesquisa nos traz junto a literatura que é através da estimulação dos sistemas sensoriais, realizada de forma adequada em tenra idade, que se torna possível auxiliar no processo de desenvolvimento neuropsicomotor da criança portadora de Down, com a finalidade de elevar a potencialidade diante das limitações neurofisiológicas e/ou ambientais.

2 DESENVOLVIMENTO

Sabe-se que as raízes históricas e culturais do fenômeno "deficiência" sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. Convivendo com um Estado despercebido das necessidades de políticas públicas sociais, surgem famílias empenhadas em quebrar paradigmas e buscar soluções alternativas para que alcançassem condições de serem incluídos na sociedade, com garantia de direitos como qualquer outro cidadão. Em relação a isso, a APAE surgiu no Brasil no Estado do Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, tendo como precursora Beatrice Bemis, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma pessoa portadora de síndrome de Down. (FANAPAES, s.d.).

A Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE é uma Instituição social, filantrópica e sem fins que visa lutar por políticas públicas sociais eficazes a fim de garantir os direitos e a inclusão de pessoas com deficiências na sociedade respeitando-as dentro dos padrões de desenvolvimento funcional e neurológico em que se encontram. (MARQUES, 2011).

⁵ A(o) professora(o) responsável pela turma observada receberá a identificação de P1

Essa intensa expansão do movimento Apaeano pelo território nacional ocasionou a necessidade da criação de uma entidade estadual que congregasse as APAEs. Assim, o estado do Paraná, foi um dos primeiros estados a criar em suas terras uma instituição filantrópica e sem fins lucrativos que visava apoiar as escolas de educação especial juntamente na defesa de direitos a saúde e a prevenção da excepcionalidade (FEAPAES/PR, 2014).

A primeira e maior Instituição filantrópica do estado do Paraná surgiu no dia 06 de Outubro no ano de 1962, em Curitiba e tinha o objetivo de atender os portadores de deficiência, do nascimento até a velhice ofertando os seguintes serviços:

Nas áreas da saúde, educação, assistência social e trabalho, objetivando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Promover a integração do portador de deficiência mental junto à sua sociedade. Lutar pela garantia dos direitos do portador de deficiência, buscar os meios para a inserção do portador de deficiência no mundo do trabalho (MARQUES, 2011).

Logo essa mobilização em torno da pessoa com deficiência tornou-se o maior movimento social do Brasil e do mundo, passando a prestar serviços de educação, saúde e assistência social e que, atualmente atende cerca de 250 mil pessoas com deficiência, organizadas em mais de duas mil unidades distribuídas em todo o território nacional (FANAPAES, s.d).

Em relação a Síndrome de Down (SD), está foi descrita pela primeira vez em 1866 por John Langdon Down, um médico pediatra inglês do Hospital John Hopkins em Londres. Seguindo a tendência da época, Down relacionou na altura, de forma errônea, esta síndrome com aspectos étnicos designando-a de *idiotia mongoloide*. Após ter conhecido outras denominações ao longo do tempo como *imbecilidade mongoloide*, *cretinismo furfuráceo* e *acromicria congênita* teve sua denominação oficialmente reconhecida pela Organização Mundial da Saúde – OMS somente a partir de 1965, depois de Jérôme Lejeune, em 1959, ter descoberto a sua causa genética. (COELHO, 2016).

Caracterizada por um erro na distribuição dos cromossomos das células, o Down apresenta um cromossomo extra no par 21, também conhecida como trissomia 21, que determina características físicas específicas e um leve, moderado ou severo retardo intelectual em virtude das alterações cerebrais. Estima-se que a incidência da

Síndrome em nascidos vivos é de 1 para cada 600/800 nascimentos, tendo uma média de 8.000 novos casos por ano no Brasil. (MUSTACCHI, 1990; SCHWARTZMAN, 1999).

Embora seja amplamente investigada, não se conhece o fator ou os fatores que influenciam no Down. Sabe-se, porém, que ela pode ocorrer de três modos diferentes:

A primeira forma é devido a uma não disjunção cromossômica total. Dessa maneira, na medida em que o feto se desenvolve, todas as células acabariam por assumir um cromossomo 21 extra, sendo essa alteração equivalente a aproximadamente 96% dos casos. Uma *segunda forma* da alteração ocorre quando a trissomia não afeta todas as células e, por isso, recebeu a denominação de forma “mosaica” da Síndrome afetando cerca de 2% dos casos. E a *terceira forma* que pode vir a acometer os indivíduos seria por translocação gênica, em que todo, ou parte, do cromossomo extra encontra-se ligado ao cromossomo 14 e embora o indivíduo possua 46 cromossomos sendo o único caso que pode vir a ser hereditário (BISSOTO, 2005; SHWARTZMAN, 2003).

Assim, de acordo com Silva e Kleinhans (2006), a trissomia não possui valor no prognóstico, nem determina o grau, aspecto físico e a deficiência intelectual, mas as diferenças decorrem de características individuais decorrentes de herança genética, estimulação, educação, meio ambiente, problemas clínicos, psicológicos, entre outros.

Isto posto, define-se o desenvolvimento humano como um processo contínuo de crescimento, maturação, aquisição da competência e reorganização psicológica, sendo resultado de uma inter-relação complexa de fatores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais. E é através dessa constante relação entre esses processos que permite com que a criança adquira habilidades no domínio motor grosseiro e fino, cognitivo e emocional. (SHORT, 1988)

Conforme os estudos de Jean William Fritz Piaget existem maneiras típicas de agir e pensar em determinada faixa etária que corresponde a um tipo de aquisição e de organização mental que condiciona a criança no ambiente em que se insere. À medida que a criança é estimulada pelo ambiente, vai amadurecendo psicologicamente e tornando-se capaz de construir sua inteligência (PIAGET, 1967).

A partir disso, intitulou a essas diferentes formas de interação em quatro *períodos* ou *estágios*:

Estágio sensório-motor (0 a 2 anos): é a fase do desenvolvimento inicial da vida, caracterizado como pré-verbal, isto é, constitui uma organização reflexiva e uma inteligência prática. E, somente a partir dessa inteligência a criança torna-se capaz de desenvolver símbolos mentais e fazer uso das palavras. *Estágio pré-operatório ou simbólico (2 a 6-7 anos):* é o estágio que tem como característica a explosão linguística, a modificação de aspectos cognitivos, afetivos e sociais possibilitando as interações interindividuais e a capacidade de trabalhar com representações, a fim de atribuir significados à realidade. *Estágio das operações concretas (7 a 11-12 anos):* possui como característica o surgimento dos processos de pensamento lógico onde a criança começa a ser capaz de realizar operações mentalmente e não mais apenas por ações físicas. Por tornar-se capaz de ver as coisas a partir da perspectiva do outro há um declínio do egocentrismo predominante no estágio anterior. *Estágio Operações formais (11-12 anos em diante):* é ampliado as capacidades conquistadas no estágio anterior pela criança, tornando-a capaz de raciocinar de abstrata e hipotético-dedutivo. O raciocínio adquirido nesse estágio é predominante na vida adulta e que consistirá apenas na ampliação dos conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade. (CAVICCHIA, 2010; TERRA, 2013).

Com base em Piaget (1967) nota-se que a interação é o principal elemento estimulador do desenvolvimento intelectual, pois é através do processo contínuo, entre esquemas de assimilação e as propriedades do objeto, que proporcionam ao indivíduo o surgimento do conhecimento. A partir disso Buckley e Bird (1994) levantam algumas características relevantes sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança portadora de Síndrome de Down - SD em seus primeiros cinco anos de vida que diferem do desenvolvimento de uma criança normal, apresentando algumas características próprias da síndrome, como:

O atraso no desenvolvimento da linguagem, o menor reconhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua, bem como as dificuldades na produção da fala resultam em um vocabulário reduzido. (BISSOTO, 2005, p.82).

Assim, as alterações linguísticas poderão afetar o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, como o pensar, o falar, o raciocinar e o lembrar, implicando diretamente no acompanhamento de instruções faladas, especialmente se envolvem múltiplas informações. Contudo, cabe salientar que, uma criança com Down passa pelas mesmas etapas de desenvolvimento que uma criança normal, apenas com

atraso à faixa de idade comparando as mesmas, ou seja, o ritmo de passagem de um estágio de desenvolvimento para outro é diferenciado e único. (DOMINGUES, 2007).

Diante disso, o Ministério da Saúde (2016) e Gonçalves & Barbosa (2011) frisam que a estimulação é um conjunto de técnicas estabelecidas por uma equipe multiprofissional que, por meios ambientais, propõe-se a estimular os domínios que interferem na maturação da criança de risco ou com necessidades especiais, nos seus primeiros anos de vida, de forma a favorecer a evolução motora, cognitiva, sensorial, linguística e social.

Portanto, a estimulação apresenta-se com relevância no reconhecimento de alterações sensoriais e motoras de forma precoce, a fim de propiciar a criança portadora da Síndrome de Down - SD mecanismos de intervenções adequados para que se torne possível o retardo dos prejuízos advindo pela síndrome. (GOMES, LOPES & FONSECA, 2014).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo foi realizado através de pesquisa de campo e levantamento teórico-bibliográfico de materiais científicos, publicados nos de 2003 a 2016, disponíveis em bases eletrônicas, juntamente com materiais didáticos de acervo pessoal. Julgou-se crucial a inclusão de cinco referências antigas (1967, 1988, 1990, 1994, 1995) relacionadas ao tema como meio de complementação das informações retirada dos artigos.

A escolha dos artigos se deu através da leitura do título e do resumo/abstract onde foram selecionados os que abordavam os seguintes temas: desenvolvimento humano, síndrome de down e estimulação. Em relação à pesquisa de campo, a seleção do objeto de estudo ocorreu através da indicação de Psicóloga da Instituição.

A pesquisa se sucedeu com S1⁶ que frequenta os espaços de uma escola de modalidade especial no município de União da Vitória, região sul do Estado do Paraná. S1 possui quatro anos de idade e é portador(a) de Síndrome de Down grau moderado. A respeito da idade dos pais de S1, verificou-se que ambos possuíam idade acima

⁶ O indivíduo, objeto do estudo, será identificado como S1.

dos 45 anos. Esse dado nos mostra que, conforme a literatura, a idade avançada dos pais é um dos principais fatores contribuintes para a ocorrência da trissomia do 21. (CATÃO, ROCHA & COSTA, 2014).

Para chegar à hipótese da necessidade acerca da estimulação sensorial, se fez necessário o uso de observações. As observações ocorreram entre os dias 31/08 a 05/10, cerca de duas vezes por semana, das 7h40min às 11h40min. A partir disso, os instrumentos utilizados para a realização da proposta de intervenção foram: mãos sensoriais, feitas com luvas de látex compostas por materiais de diversas texturas, como o arroz, sagu, amido de milho e quirera e garrafas sensoriais compostas por água, glíter, lantejoulas, purpurinas, pedaços de EVA.

As intervenções ocorreram nos dias 16/10, 19/10 e 31/10 com as atividades de estimulação sensorial citadas acima, tendo a duração de 30min, das 8h35min às 09h05min. Em um primeiro momento, como de rotina, P1 fez a chamada no quadro, mostrando a S1 o dia, o mês e o ano, a quantidade de alunos que possuem na sala e quais vieram ou não para a escola juntamente com o tempo e a letra do alfabeto que representa o nome de S1, estimulando assim a parte espaço-temporal da mesma. Posteriormente P1 encaminhou S1 à mesa, para que fosse dado início as atividades.

Nos três dias de intervenção foram espalhados em frente a S1 às mãos e garrafas sensoriais, deixando livre para que o mesmo escolhesse aquele que mais o atraísse. Porém, S1 mostrou-se indiferente e ficou olhando para baixo. Em um segundo momento, foi dado um dos materiais diretamente na mão de S1, mas o mesmo mostrou grande dificuldade no processo de alternar as diferentes superfícies táteis das quais eram compostas as atividades, necessitando constantemente do auxílio de P1.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante as informações obtidas através das observações, da intervenção e das conversas informais com P1, se percebeu que S1 demonstra pouca reação em relação às atividades propostas por P1 com a turma, porém, se manifesta participativo em bagunças na hora do lanche, quando está contato com crianças da mesma idade.

Em relação à intervenção sensorial, não houve mudanças significativas visíveis em S1, haja vista que a estimulação é um processo contínuo que requer do profissional e do acadêmico um bom conhecimento do quadro clínico juntamente com paciência, dedicação e firmeza na prática interventiva.

Porém, de acordo com relatos de P1 e de uma das Psicólogas da Instituição, desde que S1 começou a frequentar os espaços da escola, há cerca de três anos, até o presente momento, houve uma redução dos atrasos desenvolvimentais e um aumento da autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento motor e do comportamento social do mesmo, demonstrando por meios visíveis o êxito do processo de estimulação em longo prazo.

Assim, diante do exposto, a presente pesquisa visa trazer contribuições em dois aspectos: o primeiro acerca da importância e da urgência da estimulação e do acompanhamento multidisciplinar junto à família no processo de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, visto que, com a assistência necessária, há a possibilidade da redução de atrasos globais advindos da condição. E, em um segundo momento, contribuir no processo de ressignificação do conceito acerca da Síndrome de Down e das Escolas de modalidade Especial na sociedade, a fim de diminuir o preconceito que dificultam os indivíduos portadores desta e de outras condições de se relacionar com o mundo enquanto um ser ativo, interativo e com potencialidades a serem desenvolvidas.

Por fim, no dia 09/11, retornou-se ao campo de estágio para que fosse realizada a devolutiva da intervenção. Foi salientado a Psicóloga da Instituição e supervisora no decorrer da pesquisa que, os resultados obtidos neste estudo são parciais e pouco fidedignos, considerando que para que ocorram mudanças cognitivas, neuronais e motoras significativas, se faz necessário que a estimulação seja uma prática contínua e presente além do âmbito Institucional.

5 REFERÊNCIA

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Revista Ciências & Cognição**; v. 4, n. 2, mar. 2005. Disponível em:

<<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

BUCKLEY, S. J & BIRD, G. **Meeting the educational needs of children with Down syndrome**. Portsmouth: Sarah Duffen Centre/University of Portsmouth, 1994.

CAVICCHIA, D. C. O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida. **UNESP**, 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>. Acesso em: dia 07 set. 2017.

CATÃO, M. H. C. V.; ROCHA, S. N. S.; COSTA, R. O. Correlação da idade dos pais dos portadores de Síndrome de Down em instituições privadas de Campina Grande (PB). **UNIMEP**, 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/Fol/article/viewFile/2033/1339>>. Acesso em: 29 set 2017.

COELHO, C. and APEMAC, M. C. A Síndrome de Down. **Psicologia PT**, 2016. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0963.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

DOMINGUES, R. M. Papel da estimulação essencial para o desenvolvimento cognitivo de bebês com síndrome de Down. UFSM – Universidade de Santa Maria. **Monografia (TCC)**. RS – Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1525/Domingues_Renata_de_Marco.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 set. 2017.

FANAPAES – Federação Nacional das APAES. **Fanapaes, Rede Apae e sua história**. S. d. Disponível em: <<https://apaebrazil.org.br/page/2>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

FEAPAES/PR – Federação das APAES do Estado do Paraná. **Relatório de atividades de 2014**. 2014. Disponível em: <apaep.org.br/arquivo.php?arq_id=25857>. Acesso em: 26 ago. 2017.

GOMES, F. C.; LOPES, J. O.; FONSECA, S. M. C. **A importância da integração sensorial em crianças portadores de transtornos de processamento sensorial – uma visão fisioterapêutica**. Salvador, 2014. Disponível em: <<http://bibliotecaatualiza.com.br/arquivotcc/FPN/FPN09/GOMES-fernanda-LOPES-juliana-FONSECA-shirlei.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

GONÇALVES, A.G.; BARBOSA, A. P. M. L. O papel do pedagogo e a participação da família junto a um programa de estimulação precoce de uma cidade do Interior do Tocantins. **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino – 2011.**

MARQUES, E. S. História da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Rolândia: 1970-1980. **TCC (Graduação)** – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELISANGELA%20DA%20SILVA%20MARQUES.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

MUSTACCHI, Z.; ROZONE, G. **Síndrome de Down: aspectos clínicos e odontológicos.** São Paulo: CID, 1990.

MS - MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Diretrizes de estimulação precoce.** Brasília-DF, 2016. Disponível em: <<http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2016/janeiro/13/Diretrizes-deEstimulacao-Precoce.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia.** São Paulo: Companhia Editora Forense, 1967.

SCHWARSTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO, F. B. Jr. e Colaboradores. Autismo Infantil. **Memnon Edições Científicas.** São Paulo, 1995.

SHORT, D. M. **Human Development.** New York: John Wiley, 1988

SHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon/Mackenzie, 2003.

SILVA, M. F. M. C & KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, Jan.-Abr. 2006, v.12, n.1, p.123-138 125. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382006000100009> . Acesso em: 27 ago. 2017.

TERRA, M. R. O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. **UNICAMP,** 2013. Disponível em:

Revista Renovare de Saúde e Meio Ambiente – Ano 5 – Volume Especial – União da Vitória – Paraná.
Março de 2018. ISSN: 2359-3326.

<<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em:
07 set. 2017.

A FALSA IDEALIZAÇÃO DE IMAGEM EM GRUPOS FEMININOS

Andressa da Silva Binder¹
Marcelo de Oliveira²
Daniel Ribeiro Branco³
Geovani Zarpelon⁴
Darciele Mibach⁵

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo conhecer aspectos que constituem um grupo que acontece no CRAS (Centro de Referência e Assistência Social), o grupo referido trabalha com 15 mulheres beneficiadas com o programa Bolsa Família e que se encontram em busca de empoderamento no ambiente social e familiar. O grupo é a estrutura que elas possuem para se integrar e se sentirem valorizadas, e através disso foi elaborado uma atividade, sendo ela uma experiência de estágio vindo a intervir com o foco voltado para a autoestima e autoimagem, junto com o fortalecimento de vínculo afetivo dessas mulheres. Este projeto visa buscar uma melhora significativa nesses aspectos para que elas possam assim viver melhores e buscar sempre o entendimento de que para que isso se faça real é importante um sentimento vindo de si, e pra demonstrar isso para as integrantes do grupo foi elaborado uma dinâmica que será apresentada no seguinte artigo junto com seus resultados, fazendo com que haja uma discussão acima disso e sobre a teoria que aborda a questão da autoestima e da autoimagem. O resultado obtido através desta atividade foi bem positivo, alcançando com êxito o objetivo esperado tendo em vista o fato de que poucas integrantes participaram. Conclui-se então que o propósito inicial desta intervenção foi alcançado, trazendo benefícios a essas mulheres e um melhor autoconhecimento de si, tendo a finalidade de serem capazes de identificar seus valores, notando que cada uma delas faz a diferença.

Palavras-chave: Autoestima. Autoimagem. Fortalecimento de vínculo.

ABSTRACT: The present study had as objective to know aspects that constitute a group that happens in CRAS (Center of Reference and Social Assistance), the referred group works with 15 women benefited with the Bolsa Família program and that are in search of empowerment in the social and family. The group is the structure they have to integrate and feel valued, and through this an activity was elaborated, being an internship experience coming to intervene with the focus on self-esteem and self-image, together with the strengthening of affective bond of these women. This project aims to seek a significant improvement in these aspects so that they can live better and always seek the understanding that for this to become real, a feeling is important coming from you, and to demonstrate this to the group members, a dynamic has been developed which will be presented in the following article along with its results, leading to a discussion above and the theory that addresses the issue of self-esteem and self-image. The result obtained through this activity was very positive, successfully reaching the expected goal in view of the fact that few members participated. It was concluded that the initial purpose of this intervention was achieved, bringing benefits to these women and a better self-knowledge of themselves, in order to be able to identify their values, noting that each one of them makes a difference.

Keywords: Self-esteem. Self-image. Bond strength.

INTRODUÇÃO

¹ Acadêmica do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

² Psicólogo, Especialista em Saúde Mental e Psicanálise, Mestre em Filosofia, Professor e Supervisor do Estágio Básico III das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

³ Psicólogo, Mestre em Psicologia. Professor das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu.

⁴ Psicólogo, Mestre em Educação. Professor das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu.

⁵ Psicóloga, Especialista em Psicologia Organizacional. Coordenadora do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu.

O presente estudo tem como objetivo conhecer os aspectos constituintes da autoimagem, autoestima e fortalecimento de vínculos afetivos e suas contribuições pessoais no contexto teórico que abrange aspectos de uma boa visão de si próprio, para que assim se obtenha uma vida melhor. Segundo TOMMASO (2010) a boa imagem pessoal abre vantagem nas relações sociais e humanas, mesmo se tendo em mente que a essência prevalece, quando na realidade a aparência, a beleza conta e muito, é entre a percepção de aparência e a avaliação da essência ocorre um intervalo de tempo favorecido à beleza.

A autoestima encontra-se bem ligada à avaliação que o indivíduo tem dele mesmo, a maneira como ele se sente diante de seus feitos e seus relacionamentos, ou seja, a satisfação que o indivíduo possui como um todo, enquanto que a autoimagem está ligada a visão que os outros têm de determinada pessoa, seria o contrário da autoestima. De acordo com Vaz (1986), a autoestima é associada aos aspectos avaliativos que o sujeito elabora a seu respeito, baseado nas suas capacidades e desempenhos, ou seja, o indivíduo faz uma auto avaliação levando em consideração suas habilidades e noções de si.

Assim sendo, a autoestima é muito importante em diversas dimensões para a obtenção de uma vida saudável, para que o indivíduo se sinta bem consigo mesmo podendo refletir em bons relacionamentos e desempenhando um papel positivo nas suas atividades cotidianas. Juntamente com os vínculos fortalecidos podem-se abranger questões relacionadas à autoestima, pois é uma forma de se envolver afetivamente a uma pessoa e trabalhar acima disso.

CRAS (CENTRO DE REFERÊNCIA E ASSISTENCIA SOCIAL)

A Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social define o CRAS como uma unidade que visa o apoio às famílias e indivíduos garantindo os direitos, com ênfase na convivência familiar, por isso é caracterizado como a principal porta de acesso da família na política de proteção básica. O grande objetivo do CRAS é prevenir a situação de vulnerabilidade e riscos sociais por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Porém deve se ter uma leitura da realidade e promover uma mudança na situação encontrada, conhecendo a realidade e nela atuando, priorizando sempre as situações de maior vulnerabilidade.

A organização da Assistência Social tem as seguintes diretrizes, baseadas na Constituição Federal de 1988:

I - Descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social, garantindo o comando único das ações em cada esfera de governo, respeitando-se as diferenças e as características sócio territoriais locais; II – Participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis ;III – Primazia da responsabilidade do Estado na condução da Política de Assistência Social em cada esfera de governo; IV – Centralidade na família para concepção e implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos. BRASIL (1988 e 1993)

De acordo com o Art. 1º da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, a Assistência Social é direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (BRASIL, 1993)

AUTOESTIMA

No que se refere à autoestima Branden *et al* (2009) afirmam que ao se ver como pessoa, o individuo vivencia uma mentira quando é capaz de distorcer sua própria realidade, e mente para si mesmo sobre sua real experiência de vida. A autoestima gera um equilíbrio do interior na pessoa em relação ao mundo, uma boa autoestima exige que o “eu” interior do individuo esteja de acordo com as manifestações exteriores que se fazem presente no cotidiano.

Fica nítido então, que a autoestima nada mais é do que o querer bem a si mesmo e que quando isso não ocorre pode se refletir na pessoa só com aspectos negativos, a pessoa atrapalha seu desenvolvimento e evolução como pessoa, deixando seus valores que realmente valem a pena de lado por conta de uma visão errônea de si. O fato é que, a autoestima é algo íntimo de cada um, cada pessoa difere e tem seus próprios princípios e pensamentos sobre si e os aspectos que os norteiam. A falta de consciência sobre o “eu” real pode levar até a um desequilíbrio entre o que eu sou e o que eu gostaria de ser.

AUTOIMAGEM

A autoimagem diz respeito à percepção que a pessoa tem de si e de seu reflexo em comparação ao retorno de sentimentos, pensamentos ou ações em seus relacionamentos interpessoais. GOVEIRA *et al* (2005). Sendo assim, a autoimagem é a maneira que cada um se vê ao se posicionar em frente ao seu “espelho interior”, e aos sentimentos e pensamentos gerados por essa visualização. Essa visualização envolve atitudes que o ser experimenta como pertencendo ao corpo, habilidades e emissão do poder físico. SILVA (2004)

O comportamento de uma pessoa em relação a sua autoimagem reflete muito o nível de clareza da consciência, o que reforça a ideia de uma personalidade separada de quem o indivíduo é realmente. Quanto mais a pessoa for dominada e presa a sua autoimagem a ponto de ser dependente de sua aparência, mais distante ela estará de ser livre para o convívio feliz no mundo. TOMMASO (2010)

MÉTODOS DA PESQUISA

Os métodos da pesquisa foram adquiridos através da literatura, buscando fundamentar e explicar as questões da autoestima e da autoimagem, que é os quesitos abordados na dinâmica que será apresentada a seguir.

O objetivo desta dinâmica é melhorar justamente esses quesitos que envolvem a autoestima e a autoimagem. A dinâmica leva em torno de 1h à 1h30min e o material necessário para a aplicação da dinâmica são plaquinhas ou fitas com a frase escrita: “quem eu sou faz a diferença”. Participaram da dinâmica quinze mulheres que frequentam um grupo no Centro de Referência e Assistência Social (CRAS).

O desenvolvimento da dinâmica ocorre de forma bem saudável, foi contado com a participação do grupo e em seguida foi dado às plaquinhas para as integrantes, fazendo com que elas entreguem a alguém, cada qual escolheu um membro do grupo e lhe entregou a plaquinha recebida, explicando porque essa pessoa faz a diferença (sendo feito um de cada vez de forma que todos possam ouvir e participar) ou a pessoa pode falar de si mesmo sobre “quem eu sou faz a diferença” e dar motivos positivos para essa frase.

RESULTADOS E DISCUSÕES

No momento que acontece a troca de informações, falando as qualidades das integrantes entre si mesmas e em grupo, é o momento em que se gera maior entrosamento e se desenvolve uma autoestima individual de cada uma, assim se fazendo uma reflexão sobre si e a forma que elas se percebem.

PREISIG (1997, p.276) explica:

A palavra “estimar” significa apreciar, agradecer-se. Já a partícula “auto” faz referência ao que pertence ao eu. A autoestima seria a possibilidade que a pessoa tem de reconhecer as próprias qualidades, assim como amar-se e aceitar-se como um ser de valor.

Para ter uma boa autoestima é preciso acreditar no próprio potencial, nas suas capacidades de reconhecer o seu próprio valor e que você é digno de ter respeito por si

mesmo tendo e sentindo prazer de estar vivo, aceitando as críticas e reconhecendo os próprios erros e, acima de tudo, demonstrando realmente é para si mesmo. BRANDEN (1998, p.08) afirma que:

A autoestima é uma força poderosa que existe no interior de cada um de nós. Ela abrange muito mais do que senso inato de valor pessoal... É a vivência de sermos apropriados a vida e as exigências que ela coloca. Mas, especificamente, autoestima é... A confiança em nossa capacidade de pensar e enfrentar os desafios básicos da vida. A confiança em nosso direito de ser feliz, a sensação de que temos valor, que somos merecedores, de que temos o direito de expressar nossas necessidades e desejos e de desfrutar os resultados de nossos esforços.

É importante ter uma boa autoestima para lidar com essa força poderosa vinda de dentro junto a uma vontade enorme de tirar o verdadeiro “eu” da pessoa. Assim pode-se aprender a lidar com essas aflições internas vindo de si, podendo fazer obtenção da autoconfiança, reafirmando todos os dias para si que é capaz de lidar com os problemas cotidianos partindo dos esforços de si.

A autoestima influencia em vários aspectos nas pessoas, assim, tendo com consequência vários problemas no cotidiano pela forma que se vemos, e para trabalhar acima disso, é importante trazer a questão do vínculo, fortalecendo-o para que permaneça mais quantitativo do que diminutivo e esses fatores como são de muita importância na vida de cada pessoa de acordo com cada subjetividade.

Ao que envolve o vínculo, a forma como ele acontece e a importância de fazer o fortalecimento do mesmo torna-se então necessário fazer um levantamento acerca deste tema. O fato é que o vínculo tem início já nos primeiros dias de vida e agrega a questão de que é fundamental para um bom desenvolvimento de sujeitos. Desta forma, prossigo trazendo a visão de PICHON-RIVIÈRE (1982, p.129) onde ele afirma que “na medida em que um abjuda e o outro recebe, estabelece-se entre ambos uma relação que dominamos de vínculo”. Assim percebemos como o diálogo vindo por parte do terapeuta e dos demais membros do grupo para que tenham mais domínios dos seus sentimentos internos se filtram com tamanha importância. O autor considera fundamental que “no processo de interação com o paciente a linguagem, a palavra, a comunicação verbal, através de gestos e das atitudes” PICHON-RIVIÈRE (1982, p.67), assim, podendo obter um vínculo e ir cada vez mais o fortalecendo através das atitudes.

Para o autor o vínculo configura uma estrutura dinâmica que permanece em continuo movimento, e é adicionada por motivações psicológicas, onde o resultado é determinado quando o ataque tende a se repetir, tanto na relação íntima quanto na externa. Ou seja, é o

vínculo interno que condiciona muitos aspectos para que os vínculos internos e externos se interajam. PICHON RIVIÈRE (1982)

Fazendo junção aos fatos, durante a aplicação da dinâmica notou-se uma melhora sutil ao engajamento da mesma dentro de seus parâmetros temporais, ao reduzido tempo que foi aplicado. Notou-se melhoria em determinados aspectos. No primeiro momento em que foi aplicado a dinâmica muitas das integrantes se sentiram envergonhadas e retraídas, mas ao decorrer da atividade foram se soltando e se entregando, contando suas histórias pessoais e correlacionando seus sentimentos uma com relação a outra.

Em um determinado instante na aplicação da dinâmica, ocorreu o fato em que uma das integrantes deu a plaquinha “quem eu sou faz a diferença” para a amizade mais próxima que ela possuía no grupo, alegando o quanto essa pessoa é amiga e acolhedora, e que nos momentos em que ela mais precisa de ajuda ela está lá dando o suporte como uma amiga mesmo, alega o quanto essa pessoa faz a diferença em sua vida. Nesse momento houve uma troca, e foi constatado nesse mesmo instante que o vínculo ali foi estabelecido de maneira saudável, em que quando uma precisa da outra sabem que contam com a ajuda e o suporte entre as duas e que ao mesmo tempo sentem carinho, consideração e afeto uma pela outra.

Esse fato isolado se sobressaiu aos demais, que ficaram ainda dentro dos âmbitos normais e sem muita interação autêntica nos exercícios. Entretanto, ao perceberem a possibilidade de afetividade, companheirismo e amizade poderão vir a sentir-se motivadas e inspiradas a reproduzirem o mesmo comportamento. Ampliando a margem para melhoria interna do grupo, que certamente poderá ser reproduzida em escala pessoal em outros âmbitos.

Foi possível obter resultados positivos através dessa dinâmica, pois das 15 integrantes, 6 participaram de forma mais comunicativa, embora todas tenham participado de alguma forma, apenas as 6 se sobressaíram demonstrando a surpresa em ver que fazem a “diferença” diante das demais.

O afeto demonstrado publicamente em termos psicológicos deduz esclarecimento individual, uma vez que, para existir o elogio depositado em outro, o indivíduo demonstra uma capacidade em expressar-se além de si mesmo, deixando de autocentrar a própria insatisfação, amargura entre outros aspectos negativos, que causariam fortalecimento da própria baixa autoestima atrelada a problemas de identificação de autoimagem. Para uma pessoa com baixa autoestima demonstrar verdadeiro prestígio por outro implicaria problemas a ela mesma, pois uma pessoa com autoestima baixa, na maioria das vezes, não se sente

convidada em elogiar os outros pelo fato dela mesma se sentir inferior e com sentimentos irrealistas de si próprios.

Ao final da dinâmica foi perguntado para as integrantes o seguinte:

- Como estão se sentindo em relação a isso?
- Desejam trazer algum aspecto individual?
- Após essa dinâmica, vocês sentem que é mais importante focar nas qualidades do que nos defeitos em si própria (s)?
- Vocês acham que isso facilita os relacionamentos?

Em seguida a essas perguntas as respostas foram positivas, as que participaram da dinâmica expressaram que se sentiram surpresas ao ver que faziam diferença uma para a outra. E, através das respostas obtidas foi possível concluir juntamente com o grupo que precisamos nos voltar para as qualidades tanto nossas quanto das pessoas do nosso convívio, pois é desta forma que nos relacionaremos melhor de maneira mais saudável. Pois, através dessas atitudes não deixaremos de perceber as dificuldades e defeitos em nós ou nos outros, porém, quando as pessoas se sentem reconhecidas e os laços de afeto são fortalecidos a maioria das pessoas tende a se esforçar nem que seja o mínimo possível para dar o melhor de si e com isso podendo diminuir de maneira relevante seus defeitos e suas dificuldades nessas questões envolvidas a autoestima e autoimagem de si.

Para finalizar, trago que foi possível mostrar para as integrantes todos os aspectos elaborados neste com uma reflexão de que raramente paramos para perceber nossas qualidades e potenciais e na grande maioria das vezes tendemos a perceber as falhas nas pessoas em geral. Foi interessante debater acerca disso, de que cada um é um ser único com suas qualidades e dificuldades, mas isso é o que faz com que cada um faça a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, R. F.; *apud*; SILVA, N. M. **A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia**. Fortaleza, 2012.

BRANDEN, Nathaniel. **Poder da auto-estima**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso: 09. set. 2017.

BRASIL. Lei 8.742. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências**. Brasil, 1993.

Revista Renovare de Saúde e Meio Ambiente – Ano 5 – Volume Especial – União da Vitória – Paraná.
Março de 2018. ISSN: 2359-3326.

BRASIL. **Medida provisória** n. 132 de 20 de outubro de 2003, 2003. Cria a Bolsa Família, 2003.

Concepção de convivência e fortalecimento do vínculo, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/Protecao_Basica/smads-concepconviv.pdf> Acesso em 21. Set. 2017.

FLORIANI, F. M. *et al*; **Autoestima e Autoimagem: A relação com a Estética**; Itajaí, 2010. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br>> Acesso em 18. set. 2017.

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

GAYOTTO, M. L. **Conceitos básicos que facilitam a compreensão do início de um grupo. Artigo referente ao curso de especialização em Coordenação de grupos operativos do Instituto**. Pichon Rivière, 1992.

MELLO, V. R. **Grupo como dispositivo de promoção de saúde**. Secretaria de Estado da Saúde do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PADILHA, E. **Marketing pessoal e Imagem Pública**. 2. Ed. 2002.

PICHON-RIRIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

PICONEZ, Stela C. B. (org). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas/SP: Editora Papyrus, 1991.

SILVA, Milena Froes da; SILVA, Mari Julia Paes. **A autoestima e o não verbal dos pacientes com queimaduras**. Rev. Esc. Enferm. USP, São Paulo, v.38, n.2, jun. 2004.

ZINKE, I. A. ; *aput* ; GOMES, D. ; **A Prática de observação e a sua Importância na Formação de Professor de Geografia**; PUCPR/Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br>> Acesso em 19. Set. 2017.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA ADOLESCENTES ALÉM DO ÂMBITO ESCOLAR

Suélien Patrícia Gotz Pinheiro¹

Marcelo de Oliveira²

Daniel Ribeiro Branco³

Guidie Elleine Nedochetko Rucinski⁴

RESUMO: A discussão com relação ao tempo que a geração atual de adolescentes tem utilizado para jogos eletrônicos e outras tecnologias da informática e da comunicação, ao invés de vivenciar experiências na vida real, tem sido bastante relevante nos dias presentes. Levando essa discussão à área educacional, a proposta do presente estudo está em fazer com que o tempo gasto com o acesso à internet ou a utilização de jogos dê lugar a uma atividade mais produtiva e relevante à educação: a leitura. Através das observações realizadas em sala de aula, nas atividades da disciplina de Educação Física e pela avaliação do questionário elaborado, foi possível traçar um perfil dos alunos em diversos aspectos (apoio familiar, interesse nos estudos e inter-relacionamento pessoal com colegas e professores). O resultado enfatizado foi o fato de que 16 alunos (66,7%) têm utilizado o tempo livre com internet e jogos, sendo que dos 24 alunos participantes, nenhum utiliza o tempo livre para leituras. O método de trabalho aqui estabelecido pretendeu incentivar o prazer pela leitura, mostrando diferentes gêneros literários para que eles pudessem se identificar com algum/alguns deles e tomarem consciência de que a leitura é, sim, muito importante para todos. Ao final, o interesse dos alunos pela leitura se mostrou regular, o que pode ser resultado de outras atividades que, nessa fase, despertam mais a atenção deles. Porém, cada vez mais tem se procurado criar materiais de leitura que possam entreter os adolescentes nessa fase. Através dos resultados que foram obtidos, percebeu-se o quanto a participação e o apoio da família refletem no interesse dos alunos ao que diz respeito à sua educação. Tanto o incentivo quanto o ambiente, para tal, proporcionam o prazer pela leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Adolescente. Escola.

ABSTRACT: The discussion regarding the time that the current generation of adolescents has used for electronic games and other technologies of computer science and communication, instead of experiencing experiences in real life, has been very relevant in the present day. Taking this discussion to the educational area, the purpose of this study is to make the time spent with access to the internet or the use of games give way to a more productive and relevant activity to education: reading. Through the observations made in the classroom, in the activities of Physical Education and in the evaluation of the questionnaire, it was possible to draw a profile of the students in several aspects (family support, interest in studies and personal interrelationships with colleagues and teachers). The result emphasized was the fact that 16 students (66.7%) have used free time with internet and games, and of the 24 students participating, none uses free time for reading. The method of work established here was intended to encourage the pleasure of reading, showing different literary genres so that they could identify with some / some of them and become aware that reading is, yes, very important for everyone. In the end, students' interest in reading has been regular, which may be the result of other activities that, at this stage, arouse their attention the most. However, it has been increasingly sought to create reading materials that can entertain adolescents at this stage. Through the results obtained, it was noticed how much the participation and the support of the family reflect in the interest of the students with respect to their education. Both the incentive and the environment, for this, provide the pleasure for reading.

KEYWORDS: Read. Teen. School.

¹ Acadêmica do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

² Psicólogo, Especialista em Saúde Mental e Psicanálise, Mestre em Filosofia, Professor e Supervisor do Estágio Básico III das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

³ Psicólogo, Mestre em Psicologia. Professor das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu.

⁴ Psicóloga, Especialista em Psicologia Organizacional. Professora das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu -UNIGUAÇU.

1 INTRODUÇÃO

Os adolescentes, no tempo presente, estão sendo cada vez mais atraídos pelos avanços tecnológicos. Isso se torna um problema, uma vez que o uso dessa tecnologia se torna a principal atividade exercida em seus tempos livres.

É raro encontrarmos alguém sentado em uma praça, um shopping, ou até mesmo em casa, realizando uma boa leitura. No entanto, já se tornou natural, até mesmo em encontros com amigos, todos estarem com seus celulares ou tablets em mãos.

Pensando no demasiado tempo em que os adolescentes têm passado em frente ao computador ou a outro tipo de tecnologia, este estudo buscou encontrar uma maneira de que esse tempo fosse utilizado também para leituras. Será mostrada também a importância dessa atividade, principalmente para indivíduos em desenvolvimento.

2 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Hoje, a internet possibilita a convivência e a interação em um verdadeiro universo paralelo, assim denominado por vários autores como ciberespaço, “no qual é possível vivenciar experiências que só eram imaginadas em histórias de ficção científica [...]” (GONÇALVES e NUERNBERG, 2012, p. 166).

A pessoa em estágio de formação psicológica, entretanto, pode ser afetada com certo nível de dependência desse universo virtual. “Dessa forma, podem ocorrer alterações nas relações sociais dos jovens” (GONÇALVES e NUERNBERG, 2012, p. 166).

Ramos e Soares (2011, p. 407), nessa mesma linha de considerações, alertam que “o universo virtual e o computador estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano e por isso não podemos deixar de pensar nas consequências, tanto positivas quanto negativas, de seu uso”.

A apresentação do ato de ler nessa fase deve ser feita de maneira atrativa, para que seja estabelecida uma visão prazerosa sobre essa atividade, fazendo com que ela se torne um hábito continuado. Participando do universo da leitura, o adolescente tenderá a se mostrar ativo e pronto para desenvolver habilidades novas (GONÇALVES, 2014).

É muito importante que o professor motive seus alunos a lerem, pois muitas vezes em casa eles não recebem uma influência positiva com relação a isso. Em alguns casos, o único meio de acesso que os alunos têm a livros e materiais que estimulem a leitura é através da escola (GONÇALVES, 2014).

Em uma pesquisa realizada por Zeidan (2012) sobre a importância da leitura, todos os participantes consideraram a leitura como uma maneira de enriquecer o conhecimento. Através da leitura os alunos podem desenvolver o pensamento, buscar informações, fazer descobertas, se divertir, aprender e se socializar. Ou seja, a leitura é muito importante para desenvolver os alunos cognitivamente.

De acordo com Gonçalves (2014 apud Kleiman, 2005) ter acesso a leitura é um direito universal de todos. Se o aluno não tiver consciência disso, fará da leitura algo sem importância e não a valorizará como algo essencial para o seu crescimento intelectual, dispensando o tempo que tem livre para realizar uma boa leitura.

3 MÉTODO

3.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

O presente estudo foi desenvolvido em uma escola estadual no município de Porto União, Santa Catarina, observando os comportamentos dos alunos diante de cada professor, a maneira como as atitudes dos professores interferiam nas atitudes dos alunos, a relação que cada professor estabeleceu com a turma e como era o proveito dos alunos em cada matéria.

A principal demanda encontrada foi o baixo interesse pela leitura, pelo estudo fora do âmbito escolar e pela realização de tarefas de casa. A resolução dessa

questão se fez muito importante, uma vez que um bom desempenho escolar é muito importante para a sociedade atual.

O presente trabalho foi ao encontro dessa demanda, buscando formas de intervenção que fizessem com que os alunos observados pudessem descobrir os gêneros literários que mais lhes agradem, para que efetivamente o ato de ler se torne parte de suas rotinas diárias.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO E DO LOCAL DE ESTÁGIO

As atividades aqui descritas integram o programa curricular da disciplina de Estágio Básico III do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu, sob a supervisão do professor Marcelo de Oliveira. O objetivo deste é apresentar proposta de intervenção através das observações e das pesquisas realizadas.

De acordo com o Centro de Referência em Educação Mário Covas, para uma boa organização e um bom funcionamento da escola, ela deve ser organizada para atender às necessidades sócio-educacionais e de aprendizagem dos estudantes em imóveis com mobília, equipamento e material didático-pedagógico apropriado às diversas faixas etárias e níveis de ensino fornecidos.

Essas características se percebem na escola onde o estudo foi realizado, pois de acordo com dados de 2016, obtidos no site QEDu, a escola conta com aproximadamente 70 colaboradores. É fornecida alimentação aos alunos e água filtrada e todas as dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência. Também possui saneamento básico.

A escola conta com uma biblioteca, cozinha, laboratório de informática com 12 computadores para uso de alunos e 11 computadores para uso administrativo. Possui também quadra de esportes e sala para os professores. É equipada com aparelho de DVD, impressora, retroprojetor, televisão e possui internet banda larga.

Toda essa estrutura atende eficientemente aproximadamente 301 alunos matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano), 435 alunos matriculados nos anos finais

(6º ao 9º ano) e 391 alunos matriculados no ensino médio, totalizando aproximadamente 1.127 alunos.

As observações foram realizadas no segundo semestre do ano de 2017, na turma do 6º ano 02, com cerca de 26 alunos com idades entre 11 e 13 anos.

3.3 DESCRIÇÃO DE COMO A INTERVENÇÃO FOI REALIZADA

Inicialmente os dados foram coletados através das observações realizadas nas segundas e nas quartas-feiras das 15h30min às 17h00min. Esses dias e horários contemplavam tanto aulas teóricas em sala de aula, das disciplinas de Artes e de Língua Portuguesa, quanto aulas práticas de Educação Física.

Após algumas semanas de observação foi aplicado um questionário aos alunos a fim de traçar um perfil dos mesmos em diversos aspectos: incentivo da família, o empenho nos estudos e os inter-relacionamentos em sala de aula. Isso facilitou a percepção dos pontos críticos para desenvolver um plano de ação mais eficiente, voltado para a área mais defasada. Na data da aplicação do questionário estavam presentes 24 alunos e estes participaram voluntariamente.

A proposta de intervenção consistiu em elaborar uma dinâmica com os alunos, com a finalidade de que eles tivessem conhecimento a respeito dos diversos gêneros literários existentes, para que pudessem se identificar com algum deles e ver a leitura como uma prática positiva.

A dinâmica aconteceu em apenas uma aula, dividindo a turma em 2 grupos com 6 alunos, 1 grupo com 5 alunos e 1 grupo com 4 alunos para que cada grupo tivesse mais de uma chance de participar. Em uma caixa havia frases correspondentes a determinados gêneros literários previamente explicados sucintamente e os alunos tiveram que identificar a que tipo de literatura a frase estava associada.

Para finalizar o estudo, foi aplicado um último questionário com 5 questões fechadas de múltipla escolha e 1 questão aberta. Este questionário foi respondido em sala de aula pelos 24 alunos presentes para verificar a efetividade da intervenção realizada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fazer com que a leitura seja uma atividade que desperte mais interesse do que outras é um desafio. São diversos fatores que fazem com que o adolescente disponha de tempo para leitura fora do âmbito escolar, não a vendo como uma obrigação para apenas realizar atividades solicitadas pelo professor e obter nota.

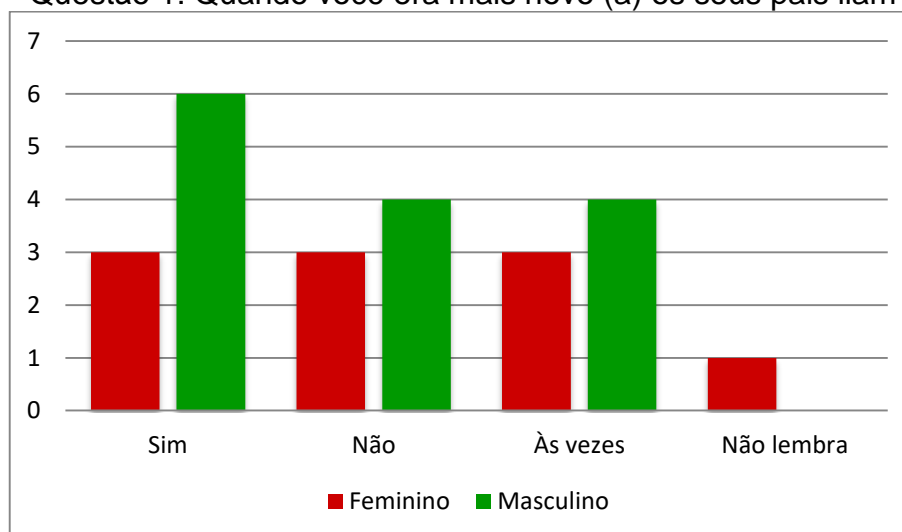
Os alunos mostraram ter consciência sobre o que fazer para que leiam mais, mas este interesse deve ser incentivado não só pela família, mas também pela escola, pois o prazer pela leitura é tanto fruto do meio interno, quanto do meio externo. Cabe a todos os responsáveis cooperar para que esse objetivo seja alcançado.

Para analisar e discutir os resultados, foram elaborados gráficos a partir dos dados que foram coletados através do questionário, aplicado para avaliar a efetividade da dinâmica de incentivo à leitura. Também foi feita uma análise qualitativa de uma questão descritiva.

4.1 INCENTIVO DOS PAIS

O gráfico 1 ilustra o incentivo à leitura que os pais davam quando crianças.

Gráfico 1 – Questão 1: Quando você era mais novo (a) os seus pais liam para você?



Fonte: questionário aplicado aos alunos.

Avaliando cada questionário individualmente, percebeu-se uma relação entre os pais que liam para os alunos quando crianças com os alunos que possuem um bom interesse pela leitura. A partir deste é evidente a importância da família para o incentivo, a tudo o que diz respeito à educação, para os indivíduos.

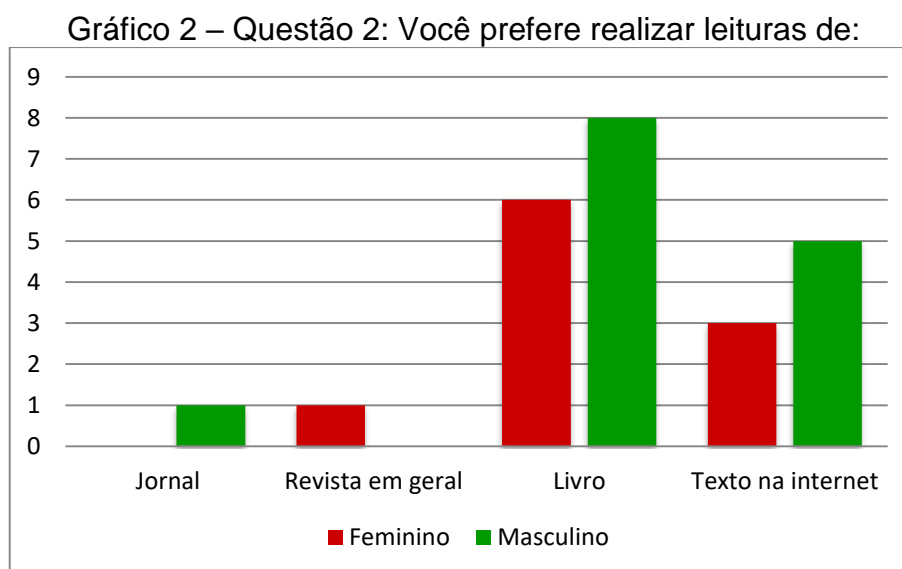
Isto pode ser evidenciado por Gouveia (2009, apud Marques, 2000, p. 115), onde é afirmado que:

A quem os pais ou familiares mais liam durante a infância, aqueles que mais gostavam de ler quando eram crianças ou que mais livros possuem em casa, são também aqueles que mais leem e mais gostam de ler atualmente.

Dessa maneira fica claro o reconhecimento de que o ambiente aumenta o gosto pela leitura quando o livro faz parte da rotina. Assim, é despertado nas crianças o interesse pela aprendizagem da leitura (GOUVEIA, 2009).

4.2 PREFERÊNCIA DE LEITURA

O gráfico 2 avalia por qual meio o estudante prefere realizar a leitura:



Fonte: questionário aplicado aos alunos.

A preferência dos alunos ainda é pelo método tradicional, pela leitura de livros, mesmo com uma plataforma digital tão extensa que está à disposição de todos. No

entanto, isso não impede que outros meios sejam apresentados a eles para que o hábito de ler se torne ainda mais prazeroso.

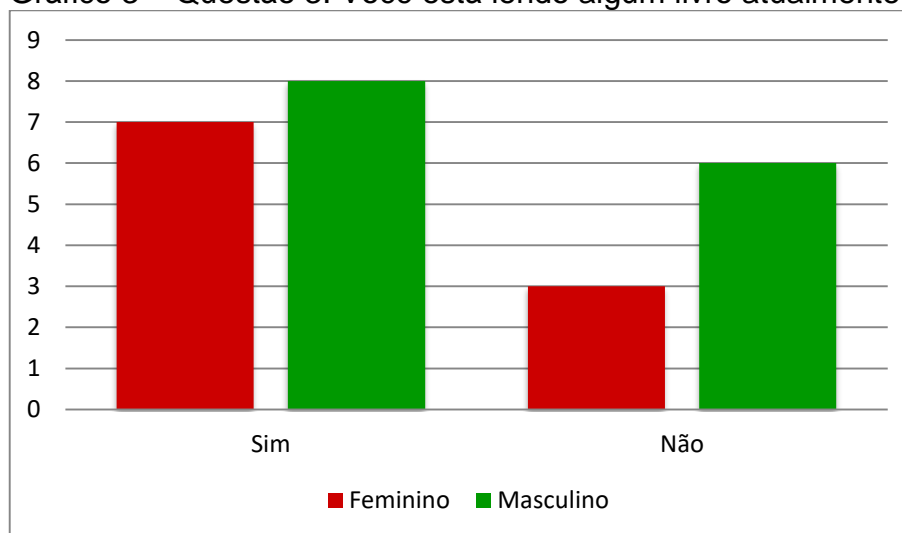
Apenas falar que a leitura é importante não cria novos leitores. É de grande valia recomendar outros materiais, apreciar as leituras que foram escolhidas e deixá-los a par das obras sugeridas para cada idade. Esses hábitos podem levar os alunos a lerem mais (GOUVEIA, 2009).

Deixar à disposição dos alunos diversos materiais de leitura, embora a preferência relatada aqui seja por livros, podem fazer com que eles leiam mais. Apenas utilizar de argumentos para mostrar o quanto a leitura é importante não é suficiente para fomentar o interesse do adolescente.

4.3 DISPOSIÇÃO À LEITURA

O gráfico 3 explana se os alunos têm reservado um tempo diário para realizar a leitura:

Gráfico 3 – Questão 3: Você está lendo algum livro atualmente?



Fonte: questionário aplicado aos alunos.

A maioria dos alunos está lendo algum livro atualmente, o que mostra que o interesse pela leitura tem aumentado na turma.

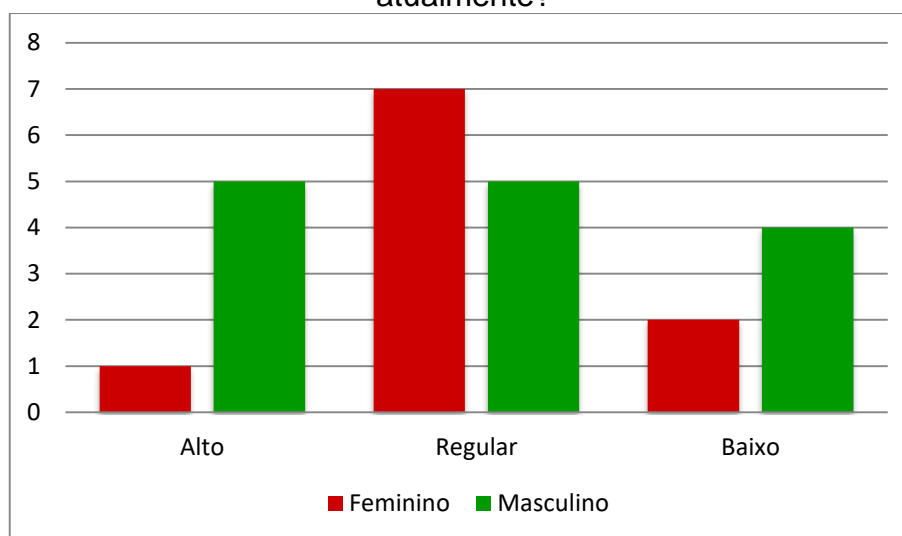
Esse dado é bastante satisfatório, tendo em vista a importância da leitura para a tanto para construção de uma opinião crítica em relação à realidade da sociedade

atual quanto para conhecer outras culturas, encontrar novas informações e utilizá-la como uma forma de lazer (NUCCI, 2002).

4.4 NÍVEL DE INTERESSE

O gráfico 4 mede o nível de interesse que cada aluno considera ter pela leitura:

Gráfico 4 – Questão 4: Como você considera o seu interesse pela leitura atualmente?



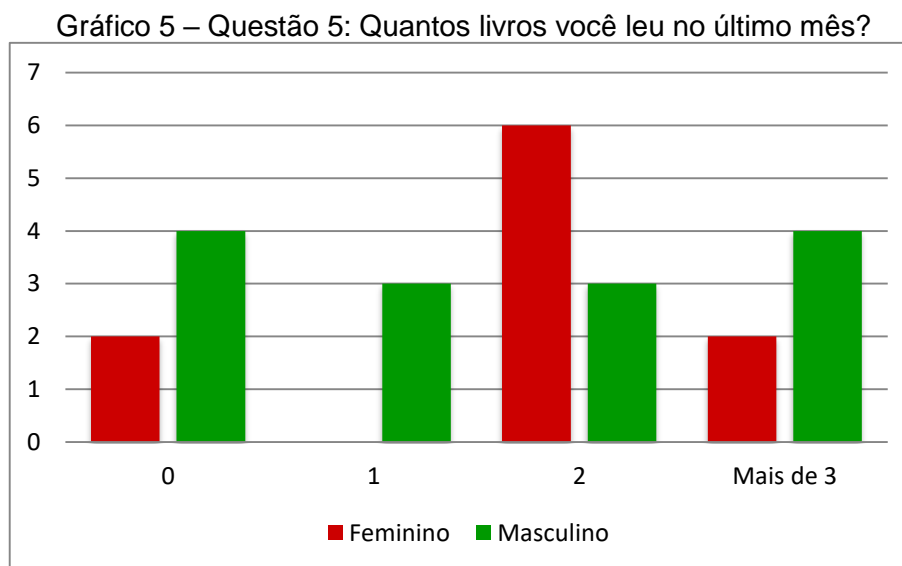
Fonte: questionário aplicado aos alunos.

Analisando em um apanhado geral, o nível interesse pela leitura na turma está regular. Vai de regular para baixo no gênero feminino e de alto para regular no gênero masculino.

Este resultado pode ser relacionado ao fato de que o hábito da leitura tem sido um meio de levar informação e entretenimento aos indivíduos que estão em uma fase bastante conturbada da formação pessoal: a adolescência (BLANK e GONÇALVES, 2011). No entanto, essa fase também é marcada pelo interesse em outras atividades consideradas mais interessantes, como internet, jogos, televisão e a prática de esportes.

4.5 HÁBITO DE LEITURA

O gráfico 5 elucida acerca de quantos livros foram lidos no último mês a fim de verificar como está o hábito de leitura dos alunos:



Fonte: questionário aplicado aos alunos.

Mesmo não sendo a maioria, boa parte dos alunos não realizou nenhuma leitura no último mês e destes, a maioria não está lendo nenhum livro atualmente. Reservar um momento de leitura é importante para todos. Esse momento enriquece o conhecimento e proporciona um bom proveito do tempo livre com nós mesmos.

Possuir um hábito de leitura favorece o pensamento próprio e reflexões críticas acerca de si e do mundo. Principalmente na adolescência a leitura se faz importante, pois através dela os adolescentes transformam a linguagem em algo expressivo. Eles então se tornam aptos a falar com suas próprias palavras e se transformam em autores da própria vida (REGO 2009, apud PETIT, 1999).

4.6 O QUE FAZER PARA LER MAIS

A questão “6” era descritiva, e, portanto, sua análise é preponderantemente qualitativa. Neste momento os alunos foram indagados a refletir sobre o que poderiam fazer para ler mais.

As respostas que mais se sobressaíram foram em relação aos fatores: comprar mais livros e ir à biblioteca da escola para emprestar livros. Quanto à compra de livros, eles não têm o próprio dinheiro e nem autonomia para irem à livraria, eles dependem

dos pais. Já em relação a ir à biblioteca, eles sabem o caminho, mas dependem de ações de incentivo da escola, pois esta também se faz responsável pelo incentivo da leitura, não só em sala de aula, com a disciplina de Língua Portuguesa, mas também com uma eficiente acessibilidade à biblioteca para que os alunos tenham a possibilidade de levarem boas leituras para casa e desfrutarem dela em seus tempos livres.

Neste ponto, vemos mais uma vez o quanto a família e a escola são importantes no processo educacional dos indivíduos. Para Gouveia (2009, apud Sim-Sim & Ramalho, 1993, p. 67) “o número de livros de que o aluno dispõe em casa, bem como a acessibilidade a bibliotecas na escola, revelaram uma influência positiva no desempenho em literacia”.

REFERÊNCIAS

BLANK, Cíntia K; GONÇALVES, Renata B. A leitura na adolescência: um estudo em escolas públicas e particulares de ensino médio. **Revista Didática Sistemática**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, set. 2011. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1763/1274>. Acesso em 20 out 2017.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais**. Secretaria de Estado da Educação. Centro de Referência em Educação – CRE Mário Covas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/002/28.pdf>. Acesso em 31 ago 2017.

GONÇALVES, Bruna Goudinho; NUERNBERG, Denise. A dependência dos adolescentes ao mundo virtual. **Revista de Ciências Humanas**. v. 46, n. 1, p. 165-182. Florianópolis, 2012. ISSN 2178-4582. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2012v46n1p165/23109>. Acesso em 22 set 2017.

GONÇALVES, Maria E. S. **A importância da leitura no ensino fundamental**. 2014. 62 f. Monografia (Especialização) – Curso de Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

GOUVEIA, Joana Mesquita Saldanha. **Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico**. 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2009.

Revista Renovare de Saúde e Meio Ambiente – Ano 5 – Volume Especial – União da Vitória – Paraná.
Março de 2018. ISSN: 2359-3326.

NUCCI, Eliane P. Di. Letramento: algumas práticas de leitura do jovem do ensino médio. **Psicol. esc. educ.** Campinas, v. 6 n. 1, jun. 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100004. Acesso em 20 out 2017.

QEDU: USE DADOS. TRANSFORME A EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em 31 ago 2017.

RAMOS, Daniela K.; SOARES, Alexandre S. Comunicação, diversão e aprendizagem: um estudo exploratório sobre o uso das tecnologias pelos adolescentes. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. v. 4, n. 8, p. p. 405-421. [S.l.], 2012. ISSN 2179-2534. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/659/776>. Acesso em: 12 Nov. 2015.

REGO, Zíla L. G. P. Leitura e adolescência: a conquista de si mesmo. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 5, n. 2, p. 145-163, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1248/761>. Acesso em 20 out 2017.

ZEIDAN, Ana B. B. A importância da leitura no 2º ano do ensino fundamental. **Unisalesiano**, Lins, 2012. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54806.pdf>. Acesso em 22 set 2017.

A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO NOS GRUPOS TERAPÊUTICOS

Cálita Samara da Silva¹
Marcelo de Oliveira²
Daniel Ribeiro Branco³
Geovani Zarpelon⁴
Darciele Mibach⁵

RESUMO: Esse artigo discorre sobre a importância que o vínculo terapêutico possui na terapia em grupo, como alguns problemas que podem ocorrer no decorrer da terapia. Tendo como objetivo principal a criação do vínculo entre paciente e terapeuta, e, paciente e paciente, esse objetivo tentara ser alcançado através de uma dinâmica, tendo como propósito que os pacientes se relacionem com mais frequência entre si, conheçam um aos outros e a criação do vínculo de confiança entre os colegas de grupo seja criada, juntamente com o terapeuta para que então ingressem no processo terapêutico e suas angústias sejam trabalhadas. O método utilizado ocorreu através de uma dinâmica chamada “Agora eu sei quem você é”, realizado no Centro de Atenção Psicossocial, a dinâmica possui 12 questões que foram formuladas em observação ao grupo, com o intuito de que os pacientes refletissem sobre si, seus comportamentos, sobre o grupo e como eles se sentem em relação ao grupo, para que a atividade ocorresse como o esperado, foi proposto que os pacientes formassem duplas, eles receberam um número que foi entregue aleatoriamente a fim de misturar as duplas para que cada paciente não permanecesse com a mesma pessoa do eventual, como resultado é possível afirmar que usando um estímulo os pacientes conseguem se relacionar muito bem e com a aplicação da atividade foi possível que os pacientes se sentissem estimulados, ou seja apesar das diferenças de cada paciente e as diferentes formas de se relacionar na medida que uma atividade interativa é proposta ao grupo e é concedido um espaço que o paciente esteja com menos membros, nesse caso somente um é possível perceber que não há dificuldades em se abrir, caso atividades como essa fossem propostas com mais frequência o grupo conseguiria estabelecer o processo de vinculação mais rápido e por consequência a terapia demonstrasse resultados mais precisos.

PALAVRAS-CHAVE: Grupo. Vínculo. Dinâmica.

ABSTRACT: This article discusses the importance that the therapeutic link has in group therapy, such as some problems that may occur during therapy. Having as main objective the creation of the bond between patient and therapist, and patient and patient, this objective will try to be achieved through a dynamic, with the purpose that the patients relate more frequently to each other, to know each other and the creation of the bond of trust between the group colleagues is created, together with the therapist so that they then enter into the therapeutic process and their anxieties are worked out. The method used came from a dynamic called "Now I Know Who You Are", performed at the Center for Psychosocial Care, the dynamics has 12 questions that were formulated in observation to the group, with the intention that the patients reflect on themselves, their behaviors, about the group and how they feel about the group, for the activity to occur as expected, it was proposed that the patients form doubles, they received a number that was randomly delivered in order to mix the doubles so that each patient did not remain with the same person of the eventual, as a result it is possible to affirm that using a stimulus the patients manage to relate very well and with the application of the activity it was possible that the patients felt stimulated, that is in spite of the differences of each patient and the different ways of relating in the measure that an interactive activity is proposed to the group and is granted a space that the patient is tiles with fewer members, in this case only one can perceive that there are no difficulties in opening up,

¹ Acadêmica do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

² Psicólogo, Especialista em Saúde Mental e Psicanálise, Mestre em Filosofia, Professor e Supervisor do Estágio Básico III das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

³ Psicólogo, Mestre em Psicologia. Professor das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu.

⁴ Psicólogo, Mestre em Educação. Professor das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu.

⁵ Psicóloga, Especialista em Psicologia Organizacional. Coordenadora do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu.

if activities like this were proposed more frequently the group could establish the process of linking faster and as a consequence the therapy showed results more quickly.

KEYWORDS: Group. Bond. Dynamics.

1 INTRODUÇÃO

O estágio básico III, tem como objetivo envolver o aluno em atividades de observação em grupo na rede de saúde pública ou sócio assistencial, correlacionando a experiência do aluno em teorias aprendidas em sala com a prática em campo. O campo escolhido para a aplicação da atividade foi em um encontro de Psicoterapia de grupo, realizado no Centro de Atenção Psicossocial da cidade de Porto União.

Para o proceder da terapia o vínculo precisa ser criado, o processo vincular não é simples, pois é necessário um certo conforto, uma afinidade do paciente com o terapeuta e no caso da psicoterapia em grupo se faz necessário que esse paciente sinta-se à vontade com o terapeuta e com os outros membros do grupo, além disso depende também da imagem de um objeto colocado dentro do sujeito, tornando os aspectos do sujeito visíveis, o que é chamado de vínculo interno, o essencial da terapia individual e em grupo.

O vínculo se caracteriza como um fator de extrema importância na psicoterapia, pois é necessária a confiança do paciente no terapeuta para que o mesmo fale das suas angustias de forma livre e espontânea, sem que haja repreensões para que então o terapeuta possa trabalhar as enfermidades desse paciente, logo é possível afirmar que sem a existência do vínculo terapêutico a terapia não tem procedência.

2 DESENVOLVIMENTO

O vínculo é um dos fatores mais importantes da terapia, com ele ocorre a liberdade do paciente na terapia, fazendo com que o paciente se sinta confortável demonstre suas angustias, comportamentos que o limitam sendo o que ele é realmente, para que seja possível trabalhar terapeuticamente com esse paciente. Para que esse vínculo seja criado o terapeuta precisara ser flexível pois cada paciente tem uma forma de se relacionar ele precisará explicar ao mesmo sobre o sigilo da

terapia e estar atento sobre a forma que cada paciente tem se relacionar e ainda ser o mais acolhedor possível demonstrando interesse, ouvindo o paciente e mantendo contanto olho a olho (Monteiro, 2010).

Para Pichon (2012) o vínculo é caracterizado como:

[...] um tipo particular de relação de objeto, pois é constituída por uma estrutura que funciona de uma determinada maneira, é uma estrutura dinâmica em continuo movimento, que funciona acionada ou movida por fatores instintivos, por motivações psicológicas.

Dessa forma, para Pichon, o vínculo ocorre de uma imagem que é colocada dentro do sujeito, uma relação particular com o objeto e inclui uma conduta que tem uma consequência fixa com o objeto, formando o pattern, ou seja, um comportamento que tende a se repetir automaticamente tanto na relação interna quanto externa com o sujeito e esse processo de comportamento do indivíduo é possível ser observado.

Nesse caminho para a formação do vínculo terapêutico em grupo, várias resistências por parte dos pacientes podem ser apresentadas, sendo as transferências a mais comum e o pior obstáculo entre paciente e terapeuta. De modo geral ela é conceitualizada como (ZIMERMAN, 2010):

[...] O conjunto de todas as formas pelas quais o paciente vivencia com a pessoa do psicanalista, na experiência emocional da relação analítica, todas as “representações” que ele tem do seu próprio self, as “relações objetais” que habitam o seu psiquismo e os conteúdos psíquicos que estão organizados como “fantasias inconscientes”, com as respectivas distorções perceptivas, de modo a permitir “interpretações” do psicanalista, as quais possibilitem a integração do presente com o passado, o imaginário com o real, o inconsciente com o consciente.

É importante ressaltar que, apesar de haver transferência em tudo, nem tudo é transferência a ser interpretada, diferenciando a posição do analista entre trabalhar na transferência e trabalhar na análise dessa transferência, além disso essa transferência consiste em uma necessidade de repetição (Zimmerman, 2012).

O analista precisa de um manejo para trabalhar com as transferências e quatro modalidades se fazem necessárias: 1) predomínio das repressões. 2) identificações projetivas na pessoa do analista, partindo dele a percepção das partes que estão

sendo negadas, dissociadas, fragmentadas e projetadas daquelas relações objetivas internas e daquilo que o analisando não tolera reconhecer em si próprio. 3) [...] a relação do psicanalista com a parte da personalidade do paciente, com os respectivos vínculos de “amor”, “ódio” e “contínente”, na sua capacidade de rêverie. 4) [...] analise de certos adultos, especialmente naqueles casos nos quais predomina um estado mental de desistência (é diferente de depressão, embora possam estar associadas), em cujo caso o único desejo do paciente é o de não desejar, situação essa que costuma provocar uma reação contratransferencial muito difícil. (A. ALVAREZ, 1992 *apud* ZIMMERMAN, 2012).

3 MÉTODO

Propõe-se a um determinado grupo de pacientes de psicoterapia a realização de uma atividade que busca trabalhar diretamente com os pacientes para que haja integração e empatia, visando o vínculo terapêutico dos pacientes para que então o grupo siga em frente o processo terapêutico e suas angústias sejam trabalhadas. É uma dinâmica que permite fazer com que todos falem sobre a pergunta que receberam, sendo necessário que o aplicador solicite que os participantes sejam sinceros nas suas respostas, pois permitirá que todos se conheçam melhor. O aplicador irá distribuir as perguntas e dividirá a dinâmica em dois momentos:

1. Momento das respostas individuais, solicitando que a pessoa que respondeu à pergunta escolha outra nominalmente, que não seja o colega da direita ou esquerda ali postados.
2. No segundo momento, após concluídas as respostas, abre-se um debate sobre a atividade e a partir das respostas encaminhar o rumo da discussão para como cada um se sentiria ou encararia o problema.

Perguntas selecionadas:

Qual é a emoção mais difícil de controlar?

Qual é, no momento, o seu maior problema?

Você prefere fazer as coisas sozinho?

O que você mais admira no ser humano?

O que você mais aprecia nas pessoas?

Você se considera introvertido ou extrovertido?

Se esse grupo pedisse a você para explicar a alguém como é a relação do grupo, como você descreveria?

Você gosta de receber pessoas na sua casa?

Você tem facilidade de se expressar o que pensa ou fica inibido?

Você se sente discriminado por seus colegas de grupo?

O estágio básico III, tem como objetivo envolver o aluno em atividades de observação em grupo na rede de saúde pública ou sócio assistencial, correlacionando a experiência do aluno em teorias aprendidas em sala com a prática em campo. O campo escolhido para a aplicação da atividade foi em um encontro de Psicoterapia de grupo, realizado no Centro de Atenção Psicossocial I (CAPS) da cidade de Porto União.

A atividade foi realizada no Centro de Atenção Psicossocial (Caps) I da cidade de Porto União e ocorreu da seguinte forma, as 10 questões formuladas foram baseadas em observação ao grupo, com o intuito de que os pacientes refletissem sobre si, sobre seus comportamentos internos e externos e sobre o grupo, em teoria a atividade foi pensada individualmente, mas em prática foi aplicada em duplas por motivo da reunião durar apenas 1:30 hr e em duplas o processo de interação já estaria acontecendo, eles receberam um número que foi entregue aleatoriamente para que as duplas fossem devidamente misturadas e os pacientes não permanecessem com a mesma pessoa do cotidiano do grupo. Após a formulação de 5 duplas foi concedido 30 minutos para que eles pudessem realizar a atividade e nesse intervalo passei pelas duplas para observar o andamento da atividade e esclarecer possíveis dúvidas. Os materiais usados para a realização da atividade foram folhas de papel A4 com as perguntas impressas e canetas para escrever as respostas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O vínculo se caracteriza de forma geral, como a forma com que cada indivíduo se relaciona com outras pessoas, é uma estrutura particular a cada caso e a cada momento e se torna um sistema complexo pois se trata de um sistema particular que o eu, tem de se relacionar com a imagem de um objeto colocado dentro do sujeito, o que é chamado de vínculo interno. (PICHON, 1992) Esse vínculo interno condiciona comportamentos externos visíveis do sujeito, ou seja, sua maneira de se comportar é refletida pelo condicionamento do vínculo interno.

Seguindo a linha de pensamento de Pichon Rivière, podemos comparar um paciente que após estar sofrendo problemas no casamento se reprimiu e sofre com problemas de ansiedade, nos poucos relatos do paciente no decorrer do grupo, ele revela que em um período do seu casamento ocorriam muitas brigas e na medida que ele respondia sua esposa ou tentava justificar-se a briga era alimentada, até que então sua atitude foi se calar diante de sua esposa, mas na medida que isso aconteceu o paciente continuou repetindo esse comportamento diante de outras pessoas também. Por exemplo ao ser indagado com questões de opinião própria durante o decorrer do grupo, sua reação é ficar calado e balançar a cabeça de um lado para o outro, o mesmo relata que seu maior problema atualmente é a ansiedade, sendo provável que essa foi a maneira que ele encontrou para fugir dos conflitos vivenciados, porém observando esse paciente através do grupo e baseando-se pelos seus relatos é possível afirmar que esse comportamento aumenta o seu estado de ansiedade, pode-se dizer que essa repreensão adotada pelo paciente se tornou um traço da sua personalidade. Sullivan, (apud Yalom, 2006, p.38) afirma que a personalidade é quase inteiramente produto da interação com outros seres humanos significativos.

Para Pichon Rivière, o vínculo é dividido em: vínculo externo e vínculo interno, ressaltando como mais importante o vínculo interno que tem como objetivo a forma que o “eu” tem de se relacionar com a imagem que é colocado dentro do sujeito, podendo ser perceptíveis aspectos externos, visíveis do sujeito e ainda ser capaz de compreender o caráter do indivíduo através da sua maneira de se comportar, quando relacionada ao objeto interno. Sendo assim, é possível que o paciente demonstre várias vezes a mesma emoção durante a terapia após algum membro ter mencionado ou demonstrado um comportamento semelhante ao seu ambiente estressor, pois o

vínculo tem uma relação particular com um objeto e por ser uma relação particular tem como consequência um comportamento fixo, o pattern, que tende a se repetir automaticamente (Rivière, 1992).

Segundo Yalom, quanto mais ativo e fluente o paciente se mostrar no grupo, mais ele pode se beneficiar, quanto mais falam, mais participam, maior é a mudança sobre a imagem de si mesmo, sendo assim há pacientes que ingressam no grupo e na medida que se tornam ativos recebem alta antes que os pacientes que frequentam o grupo a mais tempo e não se demonstram tão ativos, mas isso não se torna uma regra. Outro ponto destacável baseado no vínculo, é o que Yalom chama de altruísmo, os pacientes sentem-se bem na relação de dar e receber e pelo benefício intrínseco ao ato de dar, sendo assim, ao mesmo tempo que o paciente se sente acolhido pelo grupo, ele acolherá o grupo e para que esse processo ocorra o vínculo necessita estar fortalecido, caso contrário essa relação de troca não ocorreria e o grupo não terá um bom desempenho. Yalom levanta uma hipótese de que o distúrbio psíquico (transtorno de ansiedade, depressão, bipolaridade, entre outros) emana de relacionamentos interpessoais conturbados.

Portanto se fizermos uma ponte entre Pichon e Yalom é possível afirmar que o vínculo para ser criado não depende somente do paciente ou terapeuta e sim de um todo que seria primeiramente a comunicação entre o grupo, expressar abertamente o que sente, da relação entre paciente, terapeuta e membros pois a transferência pode limitar o vínculo se o paciente projetar seu fato estressor no terapeuta ou em outro membro, é necessário o altruísmo, ou seja o apoio de todo grupo e o acolhimento dos mesmos.

Com a realização da atividade proposta, foi notado que os pacientes demonstraram mais interesse para com os outros, conversaram entre as duplas e com outras duplas, ajudaram duplas que estavam com dificuldades para leitura, ajudaram na leitura no momento em que começou a discussão da atividade, isso causou nos pacientes um sentimento de conforto, alguns dos pacientes silenciosos conseguiram se expressar, trazendo questões pessoais que ocorrem em casa para o grupo e nesse processo pacientes dedicaram algumas opiniões que pudessem ser confortantes ou que pudessem ajudar a resolver a queixa do paciente, o grupo apresentou empatia,

altruísmo e demonstrou que obteve vinculação, houve relatos em que os pacientes após apresentarem sua atividade demonstraram espanto por não saber que sua dupla partilhava de pensamentos semelhantes.

REFERÊNCIAS

RIVIÈRE, E. Teoria do Vínculo, ed. Martins Editora Ltda, São Paulo, 2012.

RIVIÈRE, E. O Processo Grupal, ed. WMF Martins Fontes Ltda, São Paulo, 2012.

YALOM, I. Psicoterapia de Grupo – Teoria e Prática, ed. Artmed, São Paulo, 2007.

ZIMERMANN, D. Fundamentos Psicanalíticos, ed. Artmed, São Paulo, 2010.

Base para a Dinâmica, acessado em 22 de Setembro de 2017:
<http://miconuncamais.blogspot.com.br/2011/12/dinamica-agora-eu-sei-quem-voce-epara.html>

A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NO ÂMBITO DE INCLUSÃO PSICOSSOCIAL: UMA REFLEXÃO SOBRE VIVÊNCIAS E POSSIBILIDADES DENTRO DO COTIDIANO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Andressa Darós Staniszewski¹
Marcelo de Oliveira²
Daniel Ribeiro Branco³
Darciele Mibach⁴

RESUMO: O presente artigo aborda uma reflexão sobre os vários grupos de atividades da APAE no contexto educativo (o desenvolvimento de atividades de vida diárias - AVD's) e o desenvolvimento do grupo informativo para o mercado de trabalho (originado do primeiro grupo) o qual será trabalhada uma proposta de intervenção de orientação vocacional através da coleta e análise de dados como base para entender as eventuais expectativas construídas pelos alunos a partir dos conhecimentos adquiridos no grupo e para compreender o que isto tem contribuído de real significado. O método a ser utilizado é um questionário simples que aborda algumas áreas de interesse. Os resultados serão apresentados à equipe multidisciplinar que acompanha o grupo. Sendo assim, evidencia-se o importante papel do conhecimento mais íntimo do mundo pessoal do aluno como facilitadores de sua real percepção, de suas capacidades e possível inclusão no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades de Vida Diárias, Desenvolvimento Psicossocial, Educação Inclusiva, Orientação Vocacional.

ABSTRACT: This article discusses the various groups of APAE activities in the educational context (the development of daily life activities - ADLs) and the development of the information group for the labor market (from the first group), which will be proposal of intervention of vocational guidance through the collection and analysis of data as a basis to understand the possible expectations built by the students from the knowledge acquired in the group and to understand what this has contributed of real meaning. The method to be used is a simple questionnaire that addresses some areas of interest. The results will be presented to the multidisciplinary team that accompanies the group. Thus, it is evident the important role of the more intimate knowledge of the personal world of the student as facilitators of their real perception, their capacities and possible inclusion in the labor market.

KEYWORDS: Daily Life Activities, Psychosocial Development, Inclusive Education, Vocational Orientation.

1 INTRODUÇÃO

O grupo de atividades terapêuticas proporciona o engajamento em atividades preparatórias, que são de grande relevância para instigar a autonomia e independência nas diferentes esferas do desenvolvimento humano. É de suma importância potencializar as capacidades e habilidades dos pacientes, de modo que

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

² Psicólogo, Especialista em Saúde Mental e Psicanálise, Mestre em Filosofia, Professor e Supervisor do Estágio Básico III das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

³ Psicólogo, Mestre em Psicologia. Professor das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu.

⁴ Psicóloga, Especialista em Psicologia Organizacional. Coordenadora do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu.

eles consigam se tornar os protagonistas de suas vidas.

A vivência das atividades de vida diárias (AVD's) e de atividades instrumentais de vida diária (AIVD's) em terapia, faz com que cada indivíduo aprenda a executar tais atividades e a estender a sua execução para o seu interior e seu ambiente real.

O grupo terapêutico potencializa as trocas dialógicas, o compartilhamento de experiências e a melhoria na adaptação ao modo de vida individual e coletiva. Segundo (CARDOSO E SEMINOTTI, 2006), os usuários entendem o grupo como sendo um lugar onde ocorra o debate sobre a necessidade de ajuda de todos. No desenvolvimento das atividades, os participantes fazem questionamentos sobre as alternativas de apoio e suporte emocional, para os alunos portadores de deficiências, um ambiente de aprendizagem contínuo.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente artigo tem como proposta descrever as atividades de Estágio Básico III durante o sexto semestre do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu (Uniguaçu) e o campo escolhido APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). As observações de grupos se dão em dois momentos: Grupo Cuidando do Cuidador e Grupo com alunos do EJA (Educação para Jovens e Adultos), onde a estagiária teve o prazer de acompanhar as iniciações de ambos. A proposta dos dois grupos é trabalhar com temas de interesse dos participantes e partilhar suas experiências conforme são solicitados pela psicóloga responsável pelos projetos. O Grupo Cuidando do Cuidador tem por objetivo trabalhar com as dificuldades enfrentadas por cuidadores de pessoas portadoras de deficiências. O Grupo do EJA é uma oficina terapêutica com o objetivo de proporcionar aos integrantes, melhoras no desempenho de ações básicas de autonomia no trato pessoal e social. Com o passar dos meses, a equipe multidisciplinar que acompanha os alunos passou a desenvolver novas atividades integrativas no âmbito da educação, dentre essas atividades estão o Grupo para o Mercado de Trabalho que passa a ser realizado uma hora antes do grupo EJA com o objetivo de explanar ludicamente conteúdos sobre o mundo do mercado de trabalho, comportamentos e atitudes dos

trabalhadores dentro das organizações. Todos os encontros são abordados ludicamente de acordo com a forma que os alunos consigam entender.

Dentre os vídeos educativos, as profissionais (terapeuta ocupacional e psicóloga), abordam assuntos e dinâmicas que vão desde a utilização de equipamentos de proteção individual, o contexto da organização dos ambientes industriais e houve a ocasião de uma palestra com um técnico de segurança do trabalho. Os alunos se mostraram muito curiosos e envolvidos com a forma como o “tio” (como ele mesmo se denominou) mostrou seus equipamentos e abordava os assuntos. Alguns alunos demonstraram interesses em áreas específicas, alguns comentaram apenas por curiosidade, no entanto, existem aqueles que demonstravam vontade de ajudar em casa ou mesmo a plena satisfação pessoal de poder estar trabalhando (o que moveu o fato da existência desta pesquisa). A proposta principal deste trabalho é compreender as motivações humanas, suscitar respostas para além da possibilidade de engajamento destes indivíduos no mercado de trabalho.

2.1 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A começar a discussão (SANTOS, 2017) admite que tal deficiência:

Refere-se a padrões intelectuais reduzidos, significativamente inferiores à média, geralmente com manifestação antes dos 18 anos, e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, habilidades acadêmicas, segurança e autonomia. Podem apresentar comprometimentos de nível leve, moderado, severo ou profundo, de acordo com o grau de limitações.

Sendo assim, a pessoa com deficiência intelectual deve ser tratada com respeito e dignidade, assim como qualquer cidadão gostaria de ser tratado, não sendo ignorado durante uma conversa como seria feito com outras pessoas, não ter sua inteligência subestimada, pois possui o seu próprio tempo de aprendizado, este aluno pode adquirir muitas habilidades e conhecimentos e compreender normalmente sua realidade, portanto, é necessário que se valorizem suas capacidades e potencialidades. Ainda segundo o (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2013):

É dever do Estado, da sociedade, da comunidade e da família assegurar, com prioridade, às pessoas com deficiência a plena efetivação dos direitos referentes à [...] educação, profissionalização, ao trabalho, à previdência social, habilitação e reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, cultura, ao desporto, turismo, lazer, à informação e comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade e convivência familiar e comunitária, dentre outros decorrentes da Constituição da República Federativa do Brasil, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU e seu Protocolo Facultativo e das leis e outras normas, que garantam seu bem estar pessoal, social e econômico.

Tão logo, se faz necessária fazer a efetividade com que de fato o aluno com estas dificuldades se sinta em real condições de igualdade perante os demais indivíduos da sociedade civil.

2.2 A DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

A começar a discussão admite que tal deficiência:

A **Deficiência Múltipla** é a associação, na mesma pessoa, de duas ou mais deficiências primárias (visual, auditiva, física, intelectual, psicossocial), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade de adaptação. (SANTOS, 2017)

Para lidar com uma pessoa que tem deficiência múltipla, é necessário observá-la ou pergunta-la quem a acompanha. Uma coisa que deveria ser evitada são as generalizações para se referir à pessoa com deficiência. Por exemplo, dizer que toda pessoa com síndrome de Down tem dotes artísticos ou toda pessoa com deficiente visual tem audição apurada. Nem todo cego sabe ler braile e nem todo surdo sabe ler Libras. Desta forma, também é necessário averiguar que linguagem adotar visto que a pessoa com deficiência ainda é chamada em alguns setores de prestação de serviços e atendimentos com os arcaísmos “inválido”, “incapacitado” e o mais novo: “excepcional”.

2.3 PROBLEMÁTICA ENFRENTADA PELO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO

A preparação de alunos com necessidades especiais, principalmente aqueles

que possuem dificuldades no domínio cognitivo, como os que apresentam deficiência intelectual, seja em turmas comuns ou em classes e escolas especiais, é um processo multifacetado, sendo que exige a transformação de paradigmas tradicionais que regem o processo ensino aprendizagem e a elaboração de metodologias e práticas pedagógicas alternativas que possibilitem a construção de conhecimento, através da flexibilização curricular e planos educacionais individualizados. Muito se tem discutido nas últimas décadas no que tange os debates, há uma lacuna a ser preenchida: quais estratégias para a finalização da vida escolar desses sujeitos uma vez que a legislação brasileira ainda não explicita o término específico para estes alunos.

Segundo (REDIG, 2016), a qual propõe a construção de planos de transição para a vida adulta e ingresso no mercado de trabalho, coloca um modelo de profissionalização/capacitação através da construção de um Perfil Pessoal Positivo elencando as habilidades, interesses e dificuldades do indivíduo para facilitar sua colocação em atividades de trabalho.

3 METODOLOGIA

Participaram deste estudo três pessoas com deficiência intelectual, alunos do grupo para o mercado de trabalho que frequentam uma escola de educação especial de São Mateus do Sul que atende a pessoas com vários tipos de deficiência. Tais participantes foram selecionados por possuírem habilidades linguísticas para a comunicação oral.

Dentre os recursos utilizados na pesquisa de campo deste estudo, os materiais foram: um questionário vocacional básico, ver. (VEJA, 2009), revisão bibliográfica de artigos residentes na plataforma Google Acadêmico e e-books especializados da plataforma Google Livros. O levantamento de dados se deu em função da adaptabilidade disponível na instituição, não interferindo nas atividades do calendário escolar.

3.1 COLETA DE DADOS

Para realizar este estudo, procedeu-se da seguinte forma:

1. Identificou-se os sujeitos da pesquisa, isto é, aqueles que possuem habilidades linguísticas, três indivíduos do grupo, com base na experiência de observações no estágio na instituição;
2. Durante os intervalos de atividades entre o acompanhamento das observações de início de outubro, coletou-se os dados conforme a disposição dos alunos para não interferir no andamento do projeto;
3. Entrou-se em contato individualmente com cada aluno e num tom de conversa fui relacionando cada resposta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre os fenômenos observados no campo apesar do clima recreativo, um deles é o desconforto, a sensação de ser um fardo para a sociedade. O ambiente escolar serve também como continente que visa amenizar esta sensação de mal-estar, os alunos percebem que são diferentes da maioria das pessoas e com isso, o ambiente é propício para que se possam reconhecer suas individualidades, potencialidades, a conquista de um afeto genuíno cada um para com o outro e juntos com os demais. Desenvolve-se copiosamente assim, dia após dia, o altruísmo.

Apesar da sensação de desconforto que se seguiria de início (aproximadamente quando o aluno está à pouco tempo ou estando pouco assíduo na instituição), com o passar do tempo no grupo eles desenvolvem o senso de pertencimento.

Para ser finalizado este trabalho, fizeram-se necessários ainda a aplicação do teste. É interessante destacar que, esta pesquisa foi desenvolvida considerando uma amostra pequena de sujeitos de um grupo específico para o mercado de trabalho direcionado a alunos de uma escola de educação especial. Com relação ao instrumento aplicado aos participantes, destaca-se que se trata de um teste não

padronizado e validado para este fim específico com pessoas com déficits intelectuais do qual foi reestruturado especificamente para este fim.

Durante as observações das análises, os participantes elencaram questionamentos à equipe: “isso faz sentido pra mim?”, “sou mesmo capaz de realizar algum trabalho?”. Durante o dia da despedida do grupo, que provém “a formatura” que será realizada na semana seguinte, a discussão acerca das expectativas dos alunos em relação às suas decisões de busca de emprego se afirmaram. Perguntou-se qual o emprego ou atividade eles pretendiam e/ou onde gostariam de trabalhar. Das 11 respostas, 5 foram: trabalhar em mercado, 2 em loja de roupas e perfumes, 1 no CEJU (entidade da prefeitura na cidade), 1 em oficina (não alterou sua expectativa), 1 pretende trabalhar com alunos e 1 em medicina. As respostas ainda não foram muito contundentes comparando-as com a realidade, espera-se que com a progressão dos grupos, os alunos vislumbrem novas opções considerando suas habilidades e aptidões.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, C.; SEMINOTTI, N. **O Grupo Psicoterapêutico no CAPS**. Cienc. Saúde Colet., v.11, 2006.

DEL PRETTE, A & DEL PRETTE, Z.A.P. **Habilidades Sociais: Biologia Evolucionária, Sociedade e Cultura**, 2001a.

DEL PRETTE, A & DEL PRETTE, Z.A.P. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o Trabalho em Grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001b.

DEL PRETTE, A & DEL PRETTE, Z.A.P. **Treinamento de Habilidades Sociais Com Crianças: Como utilizar o Método Vivencial**. 2004.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. 2013. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_93.pdf Acesso em: 15/11/2017.

HAGEDORN, R. **Ferramentas para Prática em Terapia Ocupacional: Uma Abordagem Estruturada Aos Conhecimentos e Processos Centrais**. São Paulo: Roca, 2007.

HINSHELWOOD, R.D. **O Que Acontece nos Grupos – Psicanálise, o Indivíduo e a Comunidade.** São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2003.

REDIG, Annie G. **Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual.** Curitiba: Appris Editora, 2016.

SECRETARIA DA FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO PARANÁ. **Conhecendo a Pessoa com Deficiência.** Manual da Coleção Paraná Inclusivo. Vol 1, 2017.

VEJA. Especial Profissões. **Teste Vocacional.** Ed 2138, 11 de novembro de 2009.
Disponível em:
<http://pessoal.educacional.com.br/up/.../teste%20vocacional%20revista%20veja.docx>

AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA: UMA CONEXÃO COM A ESTÉTICA

Roberta Catarina Fuck¹
Marcelo de Oliveira²
Andrey Portela³
Daniel Ribeiro Branco⁴
Geovani Zarpelon⁵

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar o efeito que a autoimagem pode causar no ser humano, e a relação da autoimagem juntamente com a estética e como isso influencia no nível de autoestima individual, podendo provocar consequências, tanto positivas, quanto negativas para a vida de cada pessoa. Participaram do estudo aproximadamente 18 mulheres integrantes de um grupo operativo situado em um Centro de Referência da Assistência Social – CRAS da cidade de União da Vitória, onde através da aplicação de uma dinâmica foi possível abordar não apenas questões sobre a autoimagem das integrantes do grupo, mas também uma forma de auxiliar em uma possível elevação no nível de autoestima de algumas participantes do grupo operacional de mulheres.

Palavras-chave: Autoimagem. Autoestima. Mulheres. Grupo operativo. Estética.

Abstract: The aim of this article is to present the effect that self-image can cause in the human being, and the relation of self-image together with aesthetics and how this influences the level of individual self-esteem, which can have positive and negative consequences for the life of each person. Approximately 18 women from an operating group located in a Social Assistance Referral Center (CRAS) in the city of União da Vitória participated in the study, where through the application of a dynamic it was possible to approach not only questions about the self-image of the group members, but also a way of helping in a possible increase in the level of self-esteem of some participants in the women's operating group.

Keywords: Self-image. Self esteem. Women. Operating group. Aesthetics

1 INTRODUÇÃO

Com base nas observações realizadas no grupo operacional de mulheres, a autoimagem da maioria é respectivamente negativa, causando uma queda no nível de autoestima individual das integrantes do grupo. A autoimagem pode ser descrita como a essência da personalidade e do comportamento humano, sendo responsável por todos seus atos. (SANTOS, 2010). Por se diminuírem e se rejeitarem, acabam se desvalorizando e até mesmo não acreditando que possam chegar a fazer certa diferença na vida das pessoas ao seu redor, não se sentem importantes e se veem

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

² Psicólogo, Especialista em Saúde Mental e Psicanálise, Mestre em Filosofia, Professor e Supervisor do Estágio Básico III das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

³ Bacharel em Educação Física, Doutor em Educação Física. Professor das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

⁴ Psicólogo, Mestre em Psicologia. Professor das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu.

⁵ Psicólogo, Mestre em Educação. Professor das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – Uniguaçu.

como não se encaixassem dentro do padrão de beleza imposto pela sociedade atualmente.

A autoimagem também pode acarretar em problemas na autoestima do indivíduo, causando certa rejeição consigo mesmo. Pois a autoestima é a responsável por modelar a vida humana, onde um indivíduo confiante em si próprio e em suas habilidades, tem uma alta porcentagem em desenvolver auto-realização e maior felicidade, comparando com uma pessoa que se diminui e não possui autoconfiança. (SCHMITZ, 2004).

Analisando calma e cuidadosamente essa situação, foi proposta uma dinâmica com objetivo de causar uma melhora na concepção de autoimagem de cada integrante do grupo. A proposta era que essas mulheres pudessem enxergar a importância e a diferença que cada uma fazia podendo assim, possivelmente, aumentar o nível de autoestima e modificar sua percepção sobre sua própria imagem.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DEFINIÇÃO DE AUTOIMAGEM

Segundo Gouveia; Singelis; Coelho, (2002), embora a palavra autoimagem remeta á definição da imagem que o indivíduo possui de si próprio, ela pode também ser classificada em três categorias. Gouveia; Singelis; Coelho, (2002) apud Kashima & col., (1995); Triandis, (1989), ressaltam que a primeira seria:

Uma dimensão individualista do eu, reunindo conceitos como independente, autônomo e separado; uma outra denominada coletivista, que acentua as relações entre o indivíduo e a coletividade; e uma terceira dimensão, que recebe o nome de relacional, cujo foco de atenção são os indivíduos entre si.

“A auto-imagem pode ser concebida como uma constelação de pensamentos, sentimentos e ações, reunidas nas duas dimensões ortogonais” (Gouveia; Singelis; Coelho, 2002). Segundo Gouveia; Singelis; Coelho, (2002) essas duas dimensões ortogonais são a autoimagem independente e autoimagem interdependente. A primeira tem relação com características internas e próprias do indivíduo, a segunda

sua ligação é com as características externas, voltadas ao modo como o indivíduo se vê perante ao próximo.

Segundo Schultheisz; Aprile, (2013) a autoimagem também possui uma ligação com a autoestima, onde “a maneira do indivíduo se ver em relação ao mundo servirá de “bússola” para todos os seus comportamentos, durante a vida” (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013). Sendo assim, para Schultheisz; Aprile, (2013) a ansiedade pode ser desencadeada pela distorção da autoimagem, gerando conflitos entre a imagem de como o sujeito se vê, e a imagem que é apresentada a outros indivíduos, por ele. Os autores ainda utilizam da teoria do narcisismo, criada por Freud o pai da psicanalise, para explicar o conceito de autoimagem, Schultheisz; Aprile, (2013) ressaltam:

A utilização da figura de Narciso, vinda da mitologia, traz elementos para a explicação da autoimagem. O narcisismo diz respeito ao apaixonar-se por si mesmo. Uma paixão não egocêntrica em que o importante é a autovalorização, já que a autoimagem implica em juízos de valores, presentes no meio ambiente social e cultural em que o indivíduo habita e convive. O narcisismo corresponde à maneira como o sujeito se percebe e se relaciona, isto é, ao ato de estimar-se.

Segundo Schultheisz; Aprile, (2013), assim como Freud, Carl Rogers também procura explicar “a compreensão do ‘ser’ e do ‘eu mesmo’ indicam que o corpo é uma das partes constituintes do self e, como tal, apresenta características herdadas que proporcionam ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um grupo social e culturalmente definido” (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013).

2.2 CONCEITO DE AUTOESTIMA

“A autoestima corresponde à valoração intrínseca que o indivíduo faz de si mesmo em diferentes situações e eventos da vida a partir de um determinado conjunto de valores eleitos por ele como positivos ou negativos” (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013). Segundo Schmitz, (2004), a autoestima tem como suporte três referencias: a primeira seria amar a si próprio; a segunda crer em seu talento, em suas habilidades; e a terceira ter autoconfiança. Schmitz, (2004), ainda complementa:

A auto-estima é uma necessidade do próprio ser humano onde ele se sente fortalecido, merecedor da felicidade e do sucesso. Ela é a mola propulsora que nos faz vencer os desafios e construir um mundo mais tranquilo. É uma conquista que é produzida no decorrer da vida, de acordo com as relações, em que o sujeito sente-se amado e realizado, garantindo assim, um bom equilíbrio emocional.

Para Schmitz, (2004), um individuo que possui uma autoestima alta, tem uma maior facilidade para se relacionar com o próximo, demonstrando ser mais afetuoso e seguro, porém o sujeito com autoestima baixa tem mais dificuldades de se expressar, pois não conseguem amar a si mesmo, sendo inseguros e assim como, não são capazes de sentir amor pelo outro.

“A auto-estima é apropriada e unida a um conceito positivo, que potencializa a capacidade que o ser humano tem para desenvolver suas habilidades e o nível de segurança pessoal” (SCHMITZ, 2004). Tendo uma forte influencia no indivíduo, a autoestima ajuda-o a usufruir mais de suas qualidades, sua criatividade, enfrentar riscos, estar mais apto a aprendizagem de novas experiências, enfim, há uma contribuição para haver uma melhor convivência familiar e social (SCHMITZ, 2004).

2.3 ESTÉTICA

Segundo Borba; Thives, (2017), conquistar o padrão de beleza ideal vem sendo, cada vez mais, uma das maiores preocupações do ser humano, não importando idade ou classe social. “A beleza deixou de ser uma questão de destino ou hereditariedade para se tornar uma escolha ou um luxo ao alcance de todos” (BORBA; THIVES, 2017). Borba; Thives, (2017) apud Casotti; Suarez; Campos, (2008) ainda completam:

Ser belo não é questão genética, mas de esforço para corrigir a natureza. Vencer as marcas e a marcha do envelhecimento e construir o próprio corpo são manifestações de um tempo em que o homem renega a fatalidade e busca o domínio sobre sua aparência e por consequência aumenta sua autoestima.

“O padrão de beleza apresentado, para a maioria das mulheres é algo difícil de conseguir, como a beleza esta relacionada com a idade, o uso de instrumentos para a recuperação da juventude e beleza estão cada vez mais evoluídos” (SHMIDTT; OLIVEIRA; GALLAS, 2017). A sociedade, muitas vezes, é a precursora desta evolução da preocupação do ser humano com a estética, onde desde a procura de um emprego exige que o indivíduo possua uma fisionomia adequada, até na escolha do seu parceiro que independente do sexo, estão bem exigentes colocando, na maioria das vezes, a beleza como principal requisito de escolha (SHMIDTT; OLIVEIRA; GALLAS, 2017).

Segundo Shmidt; Oliveira; Gallas, (2017), quando o indivíduo obtém resultados positivos através da estética, o mesmo, passa a sentir-se mais confiante comparando a outros sujeitos que não preenchem os requisitos de beleza impostos. Shmidt; Oliveira; Gallas, (2017) ainda ressaltam que:

Esta recompensa que a beleza propicia às pessoas, que leva á incontáveis tipos de procedimentos para adquiri-la, aumentá-la ou preservá-la. Pinturas, tatuagens, deformações, cirurgias, implantes, ornamentações, cosméticos, vestimentas, exercícios, regimes, elixires, magias, rezas, são formas básicas de intervenções, tendo múltiplas variedades, técnicas e nuances.

Apesar de alguns desses procedimentos poderem trazer danos para a saúde, além de despesas financeiras e prejuízos, muitas pessoas ainda assim optam por realizá-los, como forma de aumentar sua autoestima e supostamente poderem se encaixar dentro dos padrões de beleza impostos pela sociedade (SHMIDTT; OLIVEIRA; GALLAS, 2017).

2.4 AUTOESTIMA E AUTOIMAGEM: A RELAÇÃO COM A ESTÉTICA

Segundo Floriani; Marcante; Braggio, (2017), as normas impostas pela sociedade podem fazer um simples gesto de olhar no espelho, se transformar em algo caótico, pelo fato de existir uma imagem social onde propõe ao ser humano a responder aos padrões de forma e aparência segundo sua determinada cultura dentro

da sociedade. “A autoestima diz respeito a maneira como o indivíduo elege suas metas, projeta suas expectativas, aceita a si mesmo e valoriza o outro (FLORIANI; MARCANTE; BRAGGIO, 2017 apud ANDRADE; SOUZA; MINAYO, 2009).

A autoestima também tem relação com a autoconfiança onde um indivíduo passa a ser mais confiante perante á decisões de seu cotidiano, quando possui sua autoestima mais elevada (FLORIANI; MARCANTE; BRAGGIO, 2017). A cultura também pode influenciar nessa rejeição de si próprio, pois possuir uma boa imagem e quesitos positivos de beleza contribui muito em ser aceito pela sociedade e não ser rejeitado (FLORIANI; MARCANTE; BRAGGIO, 2017 apud PADILHA, 2002).

Os padrões de beleza impostos pela sociedade auxiliam na diminuição da autoestima, trazendo consequências prejudiciais a saúde da população e podendo desenvolver patologias como transtorno alimentares, anorexia e bulimia. Isso ocasiona um desequilíbrio no indivíduo desencadeando um conflito entre o que ele é realmente e o que ele deseja ser, onde passa a viver de uma falsa identidade aceitando ser o que aprovaria e esquecendo da real imagem (FLORIANI; MARCANTE; BRAGGIO, 2017). Os autores Floriani; Marcante; Braggio, 2017 apud Branden, 1995; Andrade; Souza; Minayo, 2009, ressaltam que:

O indivíduo vivencia uma mentira quando distorce sua própria realidade, mente quando mostra-se mais do que é na sua real experiência. Já quando acontece o equilíbrio dessa experiência íntima o resultado é positivo, gerando um equilíbrio do eu interior com o mundo, a boa auto-estima exige que o eu interior esteja de acordo com o eu manifesto no mundo.

A sociedade impõem muitas questões sobre a beleza perfeita, fazendo com que o envelhecer se torne algo horrível. A mídia contribui muito para que isso ocorra, onde mostra através de novelas e outdoors, que fatores do envelhecimento como ter rugas e flacidez, precisam ser contidos com todos os métodos propostos pela indústria da estética, como utilizando de cosméticos ou de forma mais avançada como cirurgias plásticas (FLORIANI; MARCANTE; BRAGGIO, 2017).

3 MÉTODO

A proposta de intervenção tem como embasamento o possível aumento na autoimagem e uma melhora na autoestima das integrantes do grupo operacional de mulheres. Sendo aplicado ao grupo uma dinâmica chamada “quem eu sou faz a diferença”, que possui o objetivo de proporcionar o autoconhecimento, melhora da autoestima, promover entrosamento e laços afetivos do grupo. É direcionada para no máximo 20 pessoas. O tempo gasto com a dinâmica é de 1h a 01h30min variando de acordo com a quantidade de participantes. O material utilizado são plaquinhas ou fitas com a seguinte frase: “Quem eu sou faz a diferença”, e a história – quem eu sou faz a diferença.

O local onde o Estágio Básico III realizou-se é um CRAS na cidade de União da Vitória, Estado do Paraná. O grupo é composto por aproximadamente 18 mulheres beneficiárias do programa Bolsa Família. Trata-se de um grupo operacional, sendo um grupo aberto podendo haver a entrada e a saída livre de seus participantes. Seus encontros se dão todas as sextas feiras no período matutino das 09h00min até às 10h30min. As participantes vêm de bairros próximos e do próprio bairro para se reunirem para o encontro.

A psicóloga local do grupo operacional de mulheres trabalha com o grupo, a questão do empoderamento feminino, onde busca através de palestras, diálogos, auxílio de outras instituições, as preparando para o mercado de trabalho, dando á elas oportunidades para voltar a frequentar escolas, e proporcionando aprendizagem através de cursos técnicos, como de informática básica, corte e costura e o de confecção artesanal de produtos de limpeza, como forma de obter uma renda extra sem sair de casa.

A atividade aconteceu no dia 03 de novembro de 2017, para dar inicio ao trabalho com o grupo, onde no dia 10 de novembro pode ser finalizada obtendo os resultados do estudo. Sendo assim, a atividade foi conduzida por três estagiárias do curso de Psicologia das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNGUAÇU, onde em conjunto aplicaram a dinâmica, iniciando-a com uma pequena história para haver uma melhor explicação e entendimento do motivo da dinâmica. Após a leitura da

história, realizou-se a entrega, para as participantes, de plaquinhas com a frase “quem sou faz a diferença”.

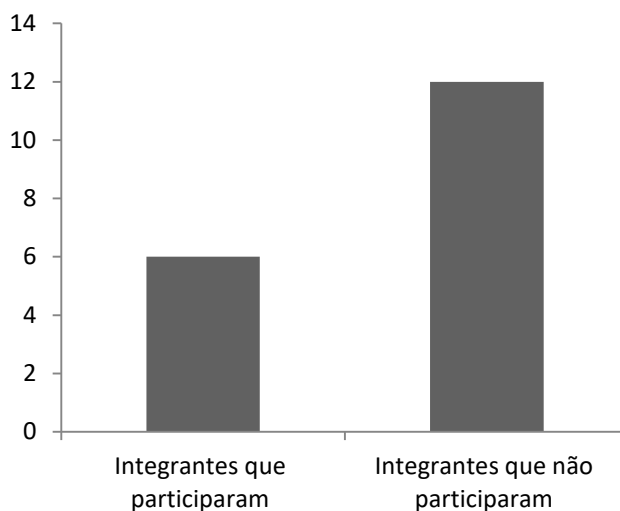
Cada uma que recebia essa plaquinha devia a repassar para uma participante que faz a diferença em sua vida e explicar o motivo porque entregou a placa á essa pessoa. Nem todas as integrantes participaram, mas as que concordaram em colaborar gostaram e disseram que se sentiram bem, que puderam perceber o quanto são importantes e realmente fazem a diferença.

Após o término da dinâmica, foi repassada uma pequena reflexão sobre se autovalorizar e entregue mais uma plaquinha, para que levassem para casa e entregassem às pessoas que fazem a diferença na vida de cada uma, desde um filho, o marido, ou até mesmo vizinhos.

No dia 10 de novembro foi realizado o encerramento com o grupo, onde através de alguns questionamentos foi possível obter os resultados finais e analisar quais foram os efeitos causados pela dinâmica, nas participantes do grupo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente atividade teve a participação de apenas seis mulheres do grupo operacional, com faixa etária de 20 a 60 anos. Os resultados obtidos foram positivos, houve uma resposta excelente dada pelas participantes, que aparentaram ter gostado da dinâmica aplicada, além de agradecerem, pois conseguiram perceber que são importantes e fazem a diferença.



Fonte: Autoria própria, (2017)

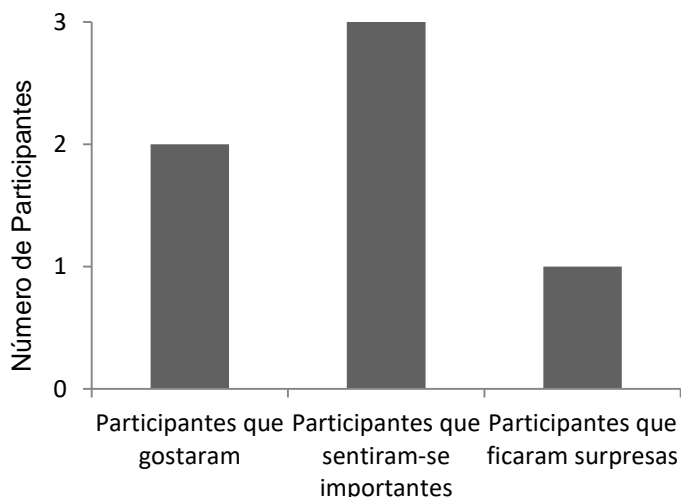
Houve uma diminuição de 50% da participação entre as integrantes do grupo. Um dos motivos pelo qual aconteceu essa diminuição pode ter sido por decorrência da falta de vínculo entre as participantes, mesmo que todas se conheçam durante anos há uma falta de comunicação e afeto entre elas. O vínculo é um dos responsáveis para haver uma comunicação entre o grupo, segundo Moraes, (2013), Enrique Pichon Riviére, definia vínculo “como uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem” (MORAES, 2013).

O objetivo da dinâmica era fornecer uma visão melhor da autoimagem de cada uma, porém por haver essa quebra no vínculo, houve essa resistência na participação da atividade. Moraes, (2013) apud Pichon Riviére, (1982, p. 27) completam que:

As relações vinculares se organizam em forma de uma espiral dialética. A dialética relacional ocorre entre objetos internos e externos, sendo que objetos internos são projetados para fora e re-introjetados como objetos externos. A qualidade, positiva ou negativa, dessa re-introjeção, para o sujeito, depende da maneira como o outro responde à projeção realizada.

“A compreensão das relações vinculares é útil para a resolução de dificuldades nas relações interpessoais uma vez que implicam também dificuldades de comunicação” (MORAES, 2013). Segundo Moraes, (2013) é através do vínculo que acontece a comunicação entre o mundo interno com o mundo externo do indivíduo.

“Mesmo quando o vínculo está ligado a uma só pessoa, ele permanece sendo social. Os vínculos constituem a forma particular como cada sujeito estabelece relações com o mundo externo” (MORAES, 2013).



Fonte: Autoria própria, (2017).

Porém mesmo com um baixo nível de participação foi possível notar resultados positivos decorrente da dinâmica. Das seis participantes, três relataram terem se sentido importantes ficando felizes em saber que no meio de tantas pessoas, elas fazem a diferença para suas colegas. Duas participantes apenas gostaram de ter colaborado na dinâmica, relatando sentirem-se bem.

E por fim uma das integrantes teve uma reação inesperada por ela, ficando surpresa quando recebeu a plaquinha, pois não acreditava que ela fazia diferença para alguém ou até mesmo era importante, foi um momento emocionante, pois várias outras participantes expressaram a ela, palavras de reconhecimento e gratidão por sua amizade. Segundo Rola, (2015) um indivíduo com autoestima alta, possui grandes chances de ter experiências positivas em sua vida, em comparação com alguém com o nível de autoestima baixo, que demonstrará aspectos mais negativos na vida.

Por esses motivos, a autoimagem está sempre em constante mudança, a medida que o ser humano vai obtendo resultados de suas experiências de vida no seu dia a dia (ROLA, 2015). “A autoimagem e autoestima estão interligadas, sendo dependentes uma da outra e variam de acordo com o gênero” (ROLA, 2015). Segundo Floriani; Marcante; Braggio, (2017) apud Egito (2010), é preciso que o indivíduo venha

a compreender que muitas vezes ele não possui a imagem que ele cria de si próprio, também não pode pensar ser o que o próximo diz como ele é, enfim, o individuo deve ser de fato o que ele é verdadeiramente.

REFERENCIAS

BORBA, Tamila Josiane; THIVES, Fabiana Marin. **Uma reflexão sobre a influência da estética na autoestima, automotivação e bem estar do ser humano.** 2017. Disponível em: <[http://siaibib01.univali.br/pdf/Tamila Josiane Borba.pdf](http://siaibib01.univali.br/pdf/Tamila_Josiane_Borba.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2017.

FLORIANI, Flavia Monique; MARCANTE, Márgara Dayana da Silva; BRAGGIO, Laércio Antônio. **Auto-estima e Auto-imagem: A Relação com a Estética.** 2017. Disponível em: <[http://siaibib01.univali.br/pdf/Flavia Monique Floriani, Márgara Dayana da Silva Marcante.pdf](http://siaibib01.univali.br/pdf/Flavia_Monique_Floriani,_Márgara_Dayana_da_Silva_Marcante.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2017.

GOUVEIA, Valdiney V.; SINGELIS, Theodore M.; COELHO, Jorge Artur Peçanha de Miranda. **Escala de Auto-Imagem: comprovação da sua estrutura fatorial.** 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000100006>. Acesso em: 17 out. 2017.

MORAES, Zélia Lino de. **CONTRIBUIÇÕES DE PICHON-RIVIÈRE E BAUMAN PARA A COMPREENSÃO DOS VÍNCULOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.** 2013. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC-2013/Trabalhos2013/Zelia_Lino_Moraes.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017

ROLA, Révia Santos de Sousa. **MOTIVAÇÃO, SATISFAÇÃO CORPORAL, AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA DE IDOSOS PRATICANTES DE EXERCÍCIO FÍSICO.** 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/cieh/trabalhos/TRABALHO_EV040_MD2_SA7_ID1093_27072015000613.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

SANTOS, Osmar Francisco dos. **A Psicologia da Auto-imagem.** Disponível em: <<http://somostodosum.ig.com.br/clube/artigos/a-psicologia-da-autoimagem-21146.html>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

SCHMITZ, Maria Bernadete May. **A IMPORTÂNCIA DA AUTO- ESTIMA NO CONTEXTO FAMILIAR, SOCIAL E ESCOLAR.** 2004. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000026/00002616.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

SCHULTHEISZ, Thais Sisti de Vincenzo; APRILE, Maria Rita. **Autoestima, conceitos correlatos e avaliação.** 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/pc/Downloads/22-78-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

SHMIDTT, Alexandra; OLIVEIRA, Claudete; GALLAS, Juliana Cristina. **O mercado da beleza e suas consequências.** 2017. Disponível em: <[http://siaibib01.univali.br/pdf/Alexandra Shmidt e Claudete Oliveira.pdf](http://siaibib01.univali.br/pdf/Alexandra_Shmiddt_e_Claudete_Oliveira.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2017.