

REVISTA BARBAQUÁ

ISSN: 2526-9461

Vol. 5 n. 9 jan.jun. 2023



Revista Barbaquá de Extensão e Cultura
da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UEMS.

B183

Barbaquá. – Vol. 5, n. 9. – Dourados, MS:
UEMS, 2023.
104 p. : il.

Semestral.
ISSN: 2526-9461 (online)

1. Extensão universitária 2. Saúde I. Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários.

CDD 23. ed. - 378

V. 5 N. 9 JAN.-JUN. 2023
ISSN: 2526-9461 (*online*)

Revista Barbaquá de Extensão e Cultura

Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

REVISTA BARBAQUÁ

A Barbaquá, Revista de Extensão e Cultura, publicada pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários – PROEC, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS - tem por finalidade divulgar os resultados das atividades de extensão universitária, da sua articulação com o ensino e da transferência do conhecimento e da tecnologia para a sociedade provenientes da pesquisa. A revista está aberta a contribuições nacionais e internacionais que são de inteira responsabilidade dos autores.

Reitor

Laércio Alves de Carvalho

Vice-Reitora

Celi Corrêa Neres

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

Érika Kaneta Ferri

Chefe de Divisão de Publicações

Sandra Espíndola Macena

Projeto gráfico e diagramação

Everson Umada Monteiro

Revisora

Islene França de Assunção

EDITORES RESPONSÁVEIS

Alessandra Ribeiro de Moraes

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Márcia Regina Martins Alvarenga

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Neurivaldo Campos Pedroso Junior

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

CONSELHO EDITORIAL

Airton José Vinholi Junior

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Alexandre Melo Franco de Moraes Bahia

Universidade Federal de Ouro Preto

Alfredo Almeida Pina-Oliveira

Universidade Guarulhos

Andre Rezende Benatti

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Célia Maria Foster Silvestre

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Esmael Almeida Machado

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Everson Umada Monteiro

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Gabriel Luis Bonora Vidrih Ferreira

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Islene França de Assunção

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Juliana Rosa Carrijo Mauad

Universidade Federal da Grande Dourados

Maria Santana Ferreira Dos Santos

Universidade Federal do Tocantins

Rosa Maria Farias Asmus

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Ruberval Franco Maciel

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Sabrina Martins Barroso

Universidade Federal Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
<i>Márcia Regina Martins Alvarenga</i>	

ARTIGOS

Participação discente em projetos de extensão: impactos na formação do estudante	8
<i>Lindayane dos Santos Amorim de Sá e Airton José Vinholi Junior</i>	

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Extensão em instituição de longa permanência para idosos: vivências de acadêmicos em enfermagem	23
<i>Caroline Gonçalves Fernandes Siqueira, Andressa Ferreira Lavratti, Raiane Trindade De Oliveira, Elaine Aparecida Mye Takamatu Watanabe e Márcia Regina Martins Alvarenga</i>	

A dinâmica da convivência em uma instituição de acolhimento	38
<i>Livia Lima Gallo, Mariana da Silva de Paula, Matheus Diogo Barbosa, Vinicius Nogueira Máximo e Helga Yuri Silva Okano Andrade</i>	

Grupo psicoterapêutico com crianças que vivenciaram o divórcio dos pais	53
<i>Nicolle Esselin Lazarini Fazolino, Luciana Maria da Silva, Luana Rodrigues de Oliveira Tosta e Liniker Douglas Lopes da Silva</i>	

Inserção do pensamento computacional em alunos do ensino fundamental e médio	70
<i>Jorge Marques Prates, Pedro Henrique Dias Valle, Silvana Morita Melo e Gleyce Karen Missias Santos</i>	

“Será que, nas outras escolas, tem isso também?”: o retorno de um projeto de extensão ao “chão da escola”, ainda em tempos de pandemia	85
<i>Giana Amaral Yamin, Adriana Mendonça Pizzato, Míria Izabel Campos e Iranete dos Santos Vieira Magalhães.</i>	

APRESENTAÇÃO

Profa. Dra. Márcia Regina Martins Alvarenga

Editora responsável e Docente Sênior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Este número da *Revista Barbaquá* é composto por um artigo e relatos de experiência provenientes de trabalhos de extensão realizados em instituições de ensino superior dos estados de Minas Gerais e de Mato Grosso do Sul. As produções demonstram o valor das atividades de extensão Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), bem como o compromisso de compartilhar o conhecimento com a comunidade. Os trabalhos voltam-se a atender a demandas sociais de diferentes comunidades, além de cumprirem as diretrizes da extensão universitária: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; impacto na formação do estudante; e impacto e transformação social.

O artigo “Participação discente em projetos de extensão: impactos na formação do estudante” faz uma reflexão sobre como as práticas extensionistas podem e devem ser desenvolvidas no IFMS – campus de Campo Grande para que contribuam tanto para a formação dos acadêmicos quanto para o for-

talecimento da comunidade externa. Destaca-se o engajamento institucional voltado a aumentar o número de atividades extensionistas, uma vez que estas também colaboram para a permanência do estudante na instituição.

O relato de experiência “Extensão em Instituição de Longa Permanência para Idosos: vivências de acadêmicos em Enfermagem” foi realizado por graduandos do curso de Enfermagem da UEMS e descreve as relações de inserção, uma vez que os acadêmicos desenvolvem ações voltadas para a saúde, como a verificação do Índice de Massa Corporal, orientações sobre a Caderneta de Saúde da Pessoa Idosa, o uso de medicamentos, além da realização de atividades de lazer e cultura (pinturas, jogos, música e passeios). A ação extensionista destaca a relevância de ações que promovam a autonomia das pessoas idosas institucionalizadas, a partir de momentos de lazer. Tal experiência revela a importância da interação dialógica da extensão entre universidade e comunidade.

“A dinâmica da convivência em uma instituição de acolhimento” apresenta um projeto de extensão desenvolvido pela Liga

Acadêmica de Psicologia Jurídica e Serviço Social da UFTM em uma instituição de acolhimento de meninos adolescentes. O relato de experiência aborda a vivência de quatro graduandos em Psicologia e integrantes da Liga, que desenvolveram oficinas e buscaram observar o que a mudança de configuração dos residentes da casa de acolhimento causaria naqueles que ali permanecem. Tal relato destaca a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, bem como o impacto na formação do estudante.

O relato de experiência “Grupo Psicoterapêutico com crianças que vivenciaram o divórcio dos pais” aborda a participação de uma acadêmica do curso de Psicologia da UFTM em um grupo psicoterapêutico realizado com três crianças. A experiência abriu espaço para as crianças falarem sobre seus sentimentos frente às mudanças e aos conflitos, assim como propiciou conhecimento teórico e prático para a graduanda. O relato de experiência destaca uma das diretrizes da extensão universitária: o impacto da extensão na formação acadêmica.

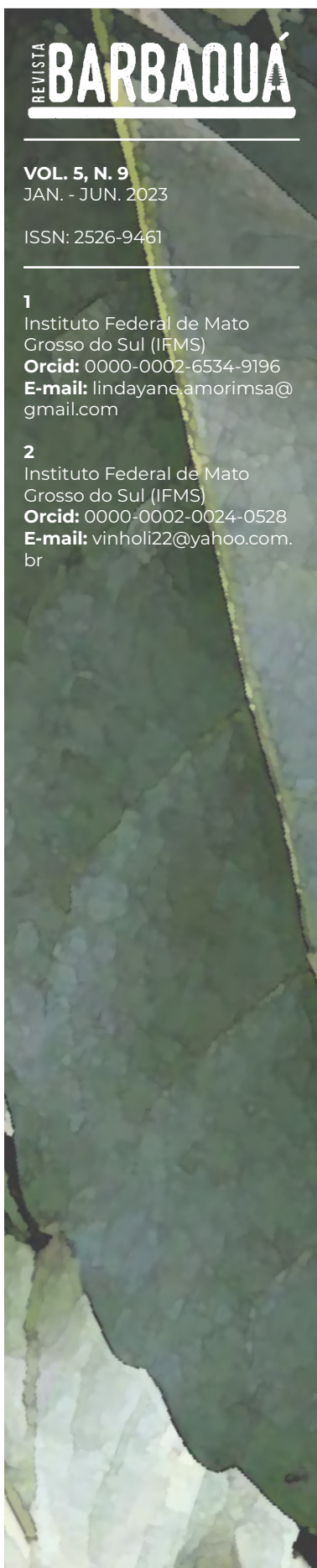
O trabalho “Inserção do pensamento computacional em alunos do Ensino Fundamental e Médio”, desdobramento de parte do curso de extensão “Introdução ao Pensamento Computacional”, ofertado pela UEMS, relata como tal curso contribuiu para o processo de en-

sino e aprendizagem de alunos de escolas da rede pública de Dourados-MS. O texto retrata, claramente, a premissa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, o IFMS – campus de Campo Grande analisa as dificuldades organizacionais para a implantação de projetos de extensão, a falta de compreensão do fazer extensionista e a promoção de suas ações respeitando a relação dialógica.

A pandemia de covid-19 comprometeu o desenvolvimento das atividades de extensão no período de 2020 a 2021, no Brasil e no mundo, devido à necessidade de distanciamento e isolamento social. O relato “Será que, nas outras escolas, tem isso também?": o retorno de um projeto de extensão ao ‘chão da escola’, ainda em tempos de pandemia” aborda o retorno presencial das atividades de ensino em todos os níveis. O projeto de extensão “Ler, criar, brincar e cantar em tempos de pandemia e pós-pandemia” acompanhou o calendário de volta às aulas, ainda em tempos de pandemia, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), em agosto de 2021. O texto socializa essa trajetória, mostrando o percurso das extensionistas na retomada das atividades presenciais, após quase dois anos de atuação remota, revelando os sen-

timentos que afetaram o coletivo, assim como os caminhos metodológicos planejados para adentrar ao “novo normal”. O artigo representa a diretriz impacto e transformação social.

Destacar apenas uma ou duas diretrizes para os trabalhos que compõem este número da *Barbaquá* é um mero exercício e pode ficar aquém dos relatos apresentados. Há que se valorizar o esforço de estudantes e docentes em desenvolver ações de extensão e cumprir com as diretrizes em contextos tão adversos decorrentes do período de restrições, adversidades sociais e poucos incentivos financeiros direcionados a tais ações. As atividades extensionistas apresentadas demonstram a promoção da inclusão social, da difusão de saberes, da troca de conhecimentos e do impacto dessas ações na formação dos acadêmicos. Assim, esperamos que, cada vez mais, a Revista *Barbaquá* possa fazer a publicação de trabalhos que retratem os esforços de docentes e discentes no desenvolvimento de ações de extensão, não somente no Brasil, mas também em experiências internacionais.



REVISTA
BARBAQUÁ

VOL. 5, N. 9
JAN. - JUN. 2023

ISSN: 2526-9461

1

Instituto Federal de Mato
Grosso do Sul (IFMS)
Orcid: 0000-0002-6534-9196
E-mail: lindayane.amorimsa@
gmail.com

2

Instituto Federal de Mato
Grosso do Sul (IFMS)
Orcid: 0000-0002-0024-0528
E-mail: vinholi22@yahoo.com.
br

Artigo

PARTICIPAÇÃO DISCENTE EM PROJETOS DE EXTENSÃO: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

*TEACHERS' PARTICIPATION IN OUTREACH
PROJECTS: IMPACTS ON STUDENT'S
FORMATION*

*PARTICIPACIÓN DISCENTE EN LOS
PROYECTOS DE EXTENSIÓN: IMPACTOS
EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES*

Lindayane dos Santos Amorim de Sá¹
Airton José Vinholi Junior²

Resumo

No presente trabalho, buscou-se identificar, por meio de uma pesquisa qualitativa, possíveis impactos da extensão na formação dos estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Campo Grande. Para esta pesquisa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. As análises foram baseadas nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin. Pôde-se perceber que algumas dificuldades permearam questões organizacionais para implementação dos projetos de extensão. Um desafio que se coloca frente aos estudos da presente pesquisa consiste na compreensão do fazer extensionista e em sua concretização, de forma que se promova uma convergência entre instituição e comunidade, por meio de uma relação dialógica. Ressalta-se a importância da busca por uma relação com a comunidade que cumpra, inclusive, os aspectos relativos à responsabilidade social da instituição de ensino. Faz-se necessário, também, que ações extensionistas sejam pauta de reflexão para que haja práticas que contribuam para todos

os envolvidos no processo: instituição, estudantes e comunidade externa. Também é preciso promover e divulgar as atividades institucionais de forma a favorecer a participação dos estudantes. O engajamento institucional, assim como os auxílios financeiros, pode contribuir para a formação dos estudantes e colaborar para sua permanência na instituição.

Palavras-chave: atividades de extensão; formação discente; permanência e êxito.

Abstract

The present work was aimed at identifying possible impacts of outreach project on students' formation on the Campus Campo Grande of Federal Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS) by means of qualitative research. This research employed a semi-structured interview for data gathering. The Analyses were conducted in accordance with Bardin's content analysis. The study showed that some difficulties are connected with organizational matters related to implementation of outreach projects. The understanding of outreach goals and activities is a challenge, so that its realization is able to deliver the convergence between Institution and society by means of dialogical relation. In addition, it is important to point out the relevance of the pursuit of a relation that addresses even the aspects concerning to social responsibility of the teaching institution. Outreach actions based upon reflection is a substantive issue in order to include all participants: institution, students and community. It is also necessary to promote and disseminate institutional activities in order to benefit students' involvement. Institutional commitment, as well as financial aid may contribute to students' formation and their institution permanence.

Keywords: outreach activities; students' formation; permanence and success.

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar, por medio de una pesquisa cualitativa, posibles impactos en los proyectos de extensión en la formación de los estudiantes no Campus Campo Grande del Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Para esta pesquisa fueran utilizadas entrevistas semiestructuradas para colecta de datos. Los análisis fueran efectuados con base en los presupuestos de Análisis de Contenido de Bardin. Se puede percibir que algunas dificultades estaban vinculadas a cuestiones organizacionales en lo que se refieren a la implementación de los proyectos de extensión. La comprensión de los objetivos e acciones de las actividades de extensión

es un desafío que se le ha presentado para que se promueva una convergencia entre Institución e comunidad, permeada por una relación dialógica. Además, se resalta la importancia de la busca por una relación con la comunidad, de modo a cumplir, inclusive, los aspectos que corresponden a la responsabilidad social de la institución de enseñanza. También es importante que las acciones extensionistas sean fundamentadas en la reflexión para que existan prácticas que contribuyan con todos los agentes participantes en lo proceso: institución, estudiantes e comunidad externa. Asimismo, es preciso promover e divulgar las actividades institucionales a fin de favorecer la participación de los estudiantes. El compromiso institucional, incluyendo las ayudas financieras, pueden contribuir con la formación de lo estudiante e colaborar con la permanencia de el mismo en la institución.

Palabras clave: actividades de extensión; formación discente; permanencia y éxito.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de atividades de extensão durante a formação discente possibilita ao estudante o contato com a comunidade externa. Essa experiência cria oportunidades de interação que agregam conhecimentos para além do espaço formal de sala de aula. Cabe apontar, ainda, que se trata de uma relação benéfica tanto para o discente quanto para a comunidade externa, que tem a oportunidade de usufruir da prestação de serviços ofertados pela instituição. Por meio das atividades de extensão, a organização educacional cumpre parte de sua função social, buscando atender às demandas sociais e permitindo ao estudante uma experiência de troca com a comunidade, o que enriquece sua formação tanto profissional quanto pessoal (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL, 2012).

A extensão possui diretrizes que foram estabelecidas no Plano Nacional de Extensão, sendo elas: impacto e transformação; interação dialógica; interdisciplinaridade; e indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL, 2007). Em 2012, a Política Nacional de Extensão Universitária foi sistematizada no encontro do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras (FORPROEX). Nesse evento, foram retomados aspectos como conceito, dimensões, institucionalização, avaliação, financiamento, entre outras temáticas.

A extensão representa uma oportunidade de encontro da universidade com a sociedade capaz de favorecer a troca por meio de uma relação dialógica que enriqueça a produção e a divulgação do conhecimento produzido. Essa proposta poderia auxiliar na superação das limitações e dificuldades do processo formativo e facilitar a busca pela formação crítica, integral e emancipadora que se almeja enquanto projeto de educação profissional. O princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão está presente na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e compõe as diretrizes que orientam as ações de extensão. A partir da interação entre essas três dimensões, pode-se destacar que

[...] os produtos do conhecimento, instrumentos mediadores do existir humano, são bens simbólicos que precisam ser usufruídos por todos os integrantes da comunidade, à qual se vinculam as instituições produtoras e disseminadoras do conhecimento. É a dimensão da extensão, devolução direta à mesma dos bens que se tornaram possíveis pela pesquisa. Mas ao proceder, devolvendo à comunidade esses bens, a Universidade o faz inserindo o processo extensionista num processo pedagógico, mediante o qual está investindo, simultaneamente, na formação do aprendiz e do pesquisador. (SEVERINO, 2007, p. 34).

Severino (2007) ainda discute como a atividade de extensão pode proporcionar a disseminação do conhecimento produzido no espaço acadêmico, por meio da pesquisa, e enfatiza que, ao mesmo tempo, esse fazer é pedagógico, estando, portanto, interligado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, buscou-se identificar, com base em uma pesquisa qualitativa, possíveis impactos na formação dos estudantes, tomando como referência o Campus Campo Grande do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, que se trata de uma instituição de ensino que oferece aos estudantes a oportunidade de realização de atividades de extensão no decorrer da trajetória acadêmica.

PERCURSO METODOLÓGICO

A alternativa por uma abordagem qualitativa foi necessária justamente porque se tem percebido as limitações que pesquisas realizadas nos moldes experimentais apresentam quando se trata do fenômeno educacional. Refere-se a um ambiente dinâmico, com objetos de estudo complexos, situado em um contexto social que sofre múltiplas determinações (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). A abordagem qualitativa permite investigar, analisar e discu-

tir questões da realidade que não são passíveis de quantificação, mas que podem ser tema de estudo, favorecer a construção de conhecimento e contribuir para a resolução de problemas (MINAYO, 2004).

Para esta pesquisa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Optou-se por esse recurso em razão da modalidade qualitativa deste trabalho. Foram entrevistados quatro estudantes do Campus Campo Grande do IFMS, sendo que um deles já se encontrava na condição de egresso.

Os aspectos levantados na entrevista consistiram em perspectivas que envolveram a motivação para a realização de atividades de extensão, as dificuldades encontradas, as contribuições das atividades de extensão, entre outros aspectos. Os colaboradores foram identificados como E1, E2, E3 e E4. As análises do material coletado foram operacionalizadas pela Análise de Conteúdo de Bardin.

Os passos para a organização da análise, considerando os pressupostos de Bardin (2010), foram: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Primeiramente, selecionou-se os materiais para análise. Na sequência, partiu-se de uma análise temática para categorizar e analisar os temas.

Inicialmente, realizou-se a transcrição das falas para organização das unidades das mensagens. Na primeira fase, ocorreu a “leitura flutuante”, de forma a possibilitar o contato com os conteúdos obtidos por meio das entrevistas e, assim, identificar possíveis hipóteses que apontam para a formação de categorias de análises. A categorização do material obtido tomou como referência a extração de assuntos centrais e as aproximações temáticas. Nesse processo, foram identificadas as seguintes categorias analíticas: atividade de extensão enquanto oportunidade; dificuldades encontradas na realização da atividade de extensão; e contribuições encontradas na execução da atividade de extensão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base no conteúdo obtido nas entrevistas, organizou-se o material por meio de categorias que possuem assuntos centrais e temas similares, os quais foram reunidos para uma melhor compreensão das questões encontradas.

Atividade de extensão enquanto oportunidade

Ao retomar as finalidades e objetivos dos Institutos Federais previstos em sua lei de criação, entre as diversas propostas e compromissos, encontra-se o desenvolvimento de atividades de extensão, que proporciona o estabelecimento de uma relação entre a instituição de ensino, o mundo do trabalho e segmentos sociais (BRASIL, 2008). Assim, juntamente com os pilares ensino e pesquisa, os estudantes têm a possibilidade de realizar atividades de extensão durante o seu percurso formativo.

Conforme definição no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica, as atividades de extensão podem ocorrer nas seguintes modalidades: programa, projeto, curso, evento ou prestação de serviços. No IFMS, outras ações também são desenvolvidas pela extensão, como articulação interinstitucional, estágio e emprego, acompanhamento de egressos e ações inclusivas e de diversidade (IFMS, 2017). A atuação dos estudantes pode se efetivar de diferentes formas: como bolsista ou voluntário em projetos de extensão, como estudante de algum curso extensionista, como membro voluntário participando da organização dos eventos, na participação de eventos externos de caráter artístico, esportivo ou científico, com ou sem auxílio financeiro, assim como na condição de ouvinte de atividades e eventos realizados.

Ao indagar os discentes que participaram de projetos de extensão, tanto como bolsistas

quanto como voluntários, sobre as motivações que tiveram para iniciar as atividades de extensão, uma resposta que se repetiu foi a visualização da extensão enquanto uma oportunidade, como pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 – Categoria que relaciona as motivações para participar de atividades de extensão

CATEGORIA TEMÁTICA	RESPOSTA DO ESTUDANTE
Oportunidade	<p>E2: “E aí eu penso que tem muitos estudantes que ainda pensam assim porque não conhecem o IF, não sabem como é e não tem a mínima ideia do que pode tá lá dentro, porque às vezes pensa: ‘é só uma escola comum qualquer’, mas não é só uma escola comum qualquer. Lá dentro a gente tem muitas oportunidades e com o projeto de extensão a gente consegue apresentar essas oportunidades.”</p> <p>E3: “[...] eu sempre tive interesse por música, né! Então quando eu vi a oportunidade de participar de coral eu achei muito incrível. Então... eu já agarrei a oportunidade na hora. Conheci o professor já antes de começar, né. Sentei com ele e com mais dois colegas meus, e nós conversamos, nos conhecemos. Então... foi mais assim... interesse que eu já carregava... e juntou com a oportunidade [...]”</p> <p>E4: “[...] proporciona pra gente muita experiência, eu não tinha participado ainda. [...] Eu conhecia alunos que já participaram, e eu tinha essa vontade de conhecer, pra ganhar experiência, conhecimento... pra saber como que era participar desses projetos, né.”</p>

Fonte: Elaboração dos autores.

No discurso dos estudantes, pode-se identificar a importância que o conhecimento sobre a instituição e sobre as atividades e oportunidades disponíveis têm para o engajamento deles e para sua formação. Algumas vezes, essas atividades podem estar relacionadas a interesses e afinidades dos discentes, que acabam sendo potencializados e desenvolvidos durante a formação. O estudante identificado como E2 ingressou no projeto por entender que se trata de uma oportunidade diferenciada oferecida pela instituição. O interesse pessoal pela área do projeto foi o elemento motivador para que E3 se engajasse nas atividades de extensão. O interesse em adquirir experiência foi a motivação de E4 para o envolvimento em atividades de extensão.

Silva (2011) também investigou, em seu trabalho, as motivações que levaram os discentes a realizar atividades de extensão. Foram identificados fatores relacionados à possibilidade de aquisição de novos conhecimentos e experiências. Outros aspectos que também foram destacados são as horas extracurriculares, o recebimento de bolsas e auxílios financeiros, assim como oportunidades de interação e convívio social.

Dificuldades encontradas na realização da atividade de extensão

Quando os estudantes se vinculam a algum projeto de extensão, vivenciam experiências que envolvem toda a estruturação e o desenvolvimento que a proposta requer. Assim, foram abordadas com os estudantes possíveis dificuldades encontradas durante a execução do projeto de extensão, expostas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Categoria que relaciona as dificuldades encontradas na realização das atividades de extensão

CATEGORIA TEMÁTICA	RESPOSTA DO ESTUDANTE
Divulgação	E1: “É porque é aberto pra... público externo, né. Aí as pessoas podem fazer inscrição. Aí não são todos os estudantes que podem, e... é... a maioria não pode mesmo porque é no período da tarde, né! Aí compromete o estudo... gente que não pode ficar no campus ou que não pode voltar porque mora longe. Aí a gente abre pra público externo, pra... pra ter o povo de fora. Só que nem sempre a gente consegue mandar isso... pras pessoas.”
Apoio dos estudantes	E2: “Então, realmente, no começo, a gente tinha muita dificuldade. E como os alunos não conheciam tanto o projeto, como teve uma visibilidade maior depois que ele virou um projeto de extensão, então não tinha tantos voluntários. Aí, depois, com o tempo, a gente foi conseguindo voluntários que a gente foi conseguindo apresentar, que a gente teve mais apoio dos alunos. [...] Então eu penso que eu melhorei muito desde ser voluntária até ser bolsista.”
Apoio da instituição	E3: “Na verdade, foi difícil porque... nós não tínhamos... a... muito apoio da Instituição. Foi muito mais apoio dos professores, né! Os professores disponibilizaram material, é... disponibilizaram... material, na verdade, de outras universidades, né. [...] Então a gente teve que... dar os nossos próprios pulos, dar um jeito e correr atrás, nós mesmos, pra gente conseguir fazer um bom trabalho. [...] foi difícil porque a gente não tinha um espaço próprio, né. Eu lembro que... o professor teve muita dificuldade por causa disso, porque nós não tínhamos o espaço apropriado pra acontecer a... o... fazer o projeto acontecer, mesmo que fosse parte da... da Instituição, algo formal.”
Adaptação	E4: “Acho que a única dificuldade seria, que não foi tão grande assim, é adaptar novas ferramentas.”

Fonte: Elaboração dos autores.

Conforme o Quadro 2, para E1, uma das dificuldades encontradas refere-se à pouca adesão dos estudantes à extensão devido à necessidade de deslocamento para a instituição. Segundo E1, a pouca adesão está associada, também, à realização de projetos no contraturno, o que dificulta o engajamento de parte dos discentes. Essa questão relaciona-se, inclusive, com o que foi indicado pelos estudantes em pesquisa paralela, no tocante à importância do recebimento de bolsas e auxílios financeiros para viabilizar essas atividades feitas no contraturno. E1 ainda apontou que a divulgação das atividades de extensão para o público externo é feita de forma tímida, o que também foi mencionado por outro estudante na aplicação do questionário. Percebe-se, portanto, que iniciativas que possibilitem a divulgação desses trabalhos podem contribuir para o engajamento dos discentes e da comunidade externa e favorecer o desenvolvimento dos projetos.

Quanto ao apontamento referente à participação do público externo, ressalta-se, também, a forma como essa relação tem sido estabelecida e desenvolvida na instituição. O fazer extensionista implica necessariamente um encontro entre as comunidades interna e externa, que acontece de formas diferentes considerando os diversos aspectos envolvidos. Sobre esse quesito, Freire (2013, p. 144) postula a importância de que esse encontro aconteça de maneira dialógica, pontuando que “[...] sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro”. É possível que essa concepção e essa prática não se concretizem a contento. Todavia, esse deve ser um caminho a se buscar constantemente.

O estudante E2 declarou que uma das dificuldades estava no número reduzido da equipe de execução do projeto, o que influenciava diretamente nas ações da coordenação e na organização do curso, uma vez que a quantidade de turmas era considerável. E3 apontou a falta de apoio da instituição como um fator de empecilho, havendo, inclusive, a necessidade de tomar emprestado materiais dos professores, bem como de outras instituições. Outra questão levantada como dificuldade refere-se à falta de espaço físico adequado para desenvolver as atividades.

Entretanto, essa situação aconteceu em um momento inicial. Houve um avanço estrutural posteriormente, quando foi disponibilizado maior investimento da instituição, o que resultou na melhoria das condições para o desenvolvimento do projeto. O mencionado obstáculo remete à importância de financiamentos e auxílios financeiros que colaborem para o desenvolvimento dos projetos. Ainda sobre entraves de execução do projeto, uma das dificuldades apontadas pelo estudante E4 diz respeito à sua adaptação

às novas ferramentas tecnológicas utilizadas nas práticas didático-pedagógicas.

Diante dos relatos dos estudantes, pôde-se perceber que algumas dificuldades permearam questões organizacionais para implementação dos projetos. Consta-se que houve um amadurecimento institucional no sentido de reconhecer e apoiar os projetos desenvolvidos.

Contribuições encontradas na realização da atividade de extensão

De acordo com a Política Nacional de Extensão, entre as diretrizes que orientam as atividades de extensão, está o Impacto na Formação do Estudante, que, ao se engajar em atividades com esse caráter, agrega experiências tanto em sua formação pessoal quanto na profissional (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL, 2012).

A Política de Extensão do IFMS apresenta os objetivos que se espera alcançar a partir

da promoção dessa atividade. São eles:

- I. orientar e regulamentar as atividades de extensão do IFMS, as competências de sua administração e as áreas de interação com os demais procedimentos acadêmicos e administrativos;
- II. promover o estímulo ao desenvolvimento de atividades de extensão;
- III. incentivar a interação entre docentes, técnico-administrativos, estudantes e parceiros das atividades de extensão;
- IV. desenvolver atividades que fortaleçam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes;
- V. conduzir ações de responsabilidade social e ambiental junto à comunidade externa.

(INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 8).

Percebe-se, portanto, que a extensão se desenvolve compreendendo questões administrativas e acadêmicas que promovem uma interação entre comunidades interna e externa. As atividades de extensão também buscam potencializar ações que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, por meio de práticas comprometidas com a responsabilidade social e ambiental.

Quanto às possíveis contribuições das atividades de extensão para a formação dos estudantes, pode-se destacar as categorias temáticas trazidas pelos discentes, conforme dados constantes no Quadro 3.

Quadro 3 – Categoria que relaciona as contribuições das atividades de extensão para a formação do estudante

CATEGORIA TEMÁTICA	RESPOSTA DO ESTUDANTE
Gerenciamento do trabalho	E1: “Com certeza. Eu aprendo a... a gerenciar as coisas e trabalhar de um jeito mais científico, eu acredito.”
Desenvolvimento pessoal e profissional	E3: “A participação no coral fez muita diferença na hora que eu fui decidir o que eu queria fazer. [...] O coral foi uma atividade que... que ajudou talvez no desenvolvimento pessoal, profissional, pro futuro mesmo.”
Participação em eventos	E4: “Graças a esse projeto, eu consegui... eu apresentei pra um público grande e externo duas vezes [...]”

Fonte: Elaboração dos autores.

De acordo com os dados do Quadro 3, para o estudante E1, a experiência proporcionou a aprendizagem de gerenciamento de ações e o trabalho de forma científica. Já o estudante E2 relata que a experiência da extensão contribuiu para a formação e possibilitou identificar novas oportunidades, além de propiciar uma melhor visão da instituição. O estudante E3 considera que a experiência foi positiva, tendo influenciado no seu desenvolvimento pessoal e na sua formação profissional. No entendimento do estudante E4, o projeto influenciou no seu interesse pela instituição, além de proporcionar a participação em eventos científicos.

Outro fator positivo concerne à ampliação das relações interpessoais proporcionada pela extensão. Cunha (2013) evidenciou os impactos da experiência da realização da extensão durante a formação do estudante, considerando que se trata de um espaço possível para a realização de atividades interdisciplinares e que pode possibilitar uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Silva (2011) também identificou a importância da realização da extensão para agregar aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais. Nesta pesquisa, também foi verificada, no relato do estudante E3 do IFMS, a contribuição no sentido de auxiliar na tomada de decisão quanto ao caminho profissional e acadêmico.

Outros aspectos elencados nas entrevistas consistem nos relatos de experiências individuais dos participantes. Entretanto, os colaboradores apontaram fenômenos que corroboram com a existência de convergência das ocorrências. A exemplo disso, destaca-se o fato de que tanto o estudante E1 quanto o E3 mencionaram estar engajados em mais de um projeto de extensão. Mais um fator convergente que surgiu nas análises trata da experiência proporcionada durante as apresentações de trabalho em público,

conforme mostram os estudantes E2 e E4.

Ainda sobre eventos convergentes, E1, E2 e E4 evidenciaram o atendimento ao princípio de envolvimento da comunidade externa como um fator importante durante a execução dos projetos em que estiveram envolvidos. Além disso, suas falas ilustraram três fenômenos que todos os colaboradores foram unânimes em apontar: primeiramente, nenhum deles cogitou a interrupção do curso; em segundo lugar, todos foram extensionistas voluntários; por último, todos alegaram desconhecer o conceito de extensão num primeiro momento, passando a dele se apropriar, bem como do propósito da extensão, durante o desenvolvimento das atividades.

No que se refere à interface entre a permanência e o êxito dos estudantes e o engajamento nas atividades de extensão, não é possível estabelecer uma relação, uma vez que vários fatores estão envolvidos nesse processo e, nesse cenário em específico, os participantes não demonstraram a intenção de interromper o curso durante sua trajetória formativa. Outro aspecto observado pelos estudantes foi quanto à forma de participação no projeto: todos foram, ainda que por um período, extensionistas voluntários, ou seja, não recebiam bolsa para o desenvolvimento do projeto.

A partir dos conteúdos que surgiram na etapa paralela da pesquisa, que consistiu na aplicação do questionário, percebeu-se certo desconhecimento por parte dos estudantes sobre o conceito de extensão. Dessa maneira, como forma de complemento, questionou-se os estudantes acerca do conhecimento sobre o conceito de extensão, conforme dados constantes no Quadro 4:

Quadro 4 – Categoria que relaciona o conhecimento sobre o conceito de extensão

CATEGORIA TEMÁTICA	RESPOSTA DO ESTUDANTE
Conceito de extensão	<p>E3: “Na verdade eu nem sabia o que significava projeto de extensão. Nem sabia que existia esse nome naquela época. Eu só fui descobrir depois de alguns anos e depois que <i>tava</i> acontecendo as coisas, aí eu fui... é... me localizando, né. Aí eu entendi o que era um projeto de extensão, qual era o seu propósito. Mas eu só fui entender durante mesmo, antes eu não sabia de nada. Só sabia que era um... tinha um projeto diferente e eu fui participar.”</p> <p>E4: “Olha... não. Inclusive extensão eu tinha uma... uma ideia um pouco errada. Eu achava que era extensão porque ficava fora do curso, mas não né, extensão é porque é pra público externo né?”</p>

Fonte: Elaboração dos autores.

As respostas apresentadas no Quadro 4 indicaram que os estudantes entenderam a concepção de extensão quando já estavam participando do projeto, não tendo esse conhecimento prévio. A discussão sobre o conceito e, conseqüentemente, sobre o entendimento que se tem acerca dessa prática acaba por influenciar o fazer extensionista, que carece de um movimento de interação e troca. A esse respeito, Freire (2018) propõe que o significado da palavra extensão remete ao movimento de transferência, transmissão, entrega e, portanto, pode pressupor uma relação de superioridade por parte de uns em relação a outros.

Nesse sentido, cabe destacar a definição que o IFMS adota para conceituar a extensão, que traz a ideia de transferência. Deve-se considerar que a construção e a definição dessa atividade não foi uma tarefa fácil quando iniciada no âmbito das universidades, assim como não é no cenário que envolve a educação profissional e o surgimento da extensão tecnológica. Fraga (2012), em seu trabalho, também destacou a marca da transferência na prática extensionista, ainda que a proposta seja a de uma troca dialógica, demonstrando a dificuldade dessa superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um desafio que se coloca frente aos estudos da presente pesquisa consiste na compreensão do fazer extensionista e em sua concretização, de forma que se promova um encontro entre instituição e comunidade, por meio de uma relação dialógica, conforme os preceitos manifestos na própria Política de Extensão. Sabe-se da dificuldade em se trabalhar com essa perspectiva, mas ressalta-se a importância da busca por uma relação com a comunidade que cumpra, inclusive, os aspectos relativos à responsabilidade social da instituição de ensino.

Considerando que tanto a instituição como as atividades desenvolvidas por ela estão em processo de desenvolvimento e consolidação, faz-se necessário que esses aspectos sejam pauta de reflexão para que haja ações que contribuam para todos os envolvidos no processo: instituição, estudantes e comunidade externa. Juntamente com essa construção de conceitos e práticas, deve acontecer o processo de divulgação e disseminação das informações e dos conhecimentos sobre as possibilidades institucionais que o estudante pode ter durante seu processo formativo.

O conjunto de dados leva à reflexão da necessidade de se promover e divulgar as atividades institucionais de modo a favorecer a participação dos estudantes. O engajamento institucional, assim como os auxílios financeiros

podem colaborar para a formação dos estudantes e para sua permanência na instituição. Destaca-se, finalmente, o cumprimento do papel social da instituição quando promove esse encontro com a sociedade e minimiza o hiato existente entre ambos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 14 nov. 2021.

CUNHA, A. L. S. **A experiência como prática formativa de estudantes na Extensão Universitária**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/3443/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL, 2007, Belo Horizonte. **Extensão Universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2021.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL, 2012, Manaus. **Política Nacional da Extensão Universitária**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2021.

FRAGA, L. S. **Extensão e transferência de conhecimento: as incubadoras tecnológicas de Cooperativas Populares**. 2012. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: https://fbes.org.br/wp-content/uploads/Acervo/Publica%C3%A7%C3%B5es/fraga_lais_extensao_e_transferencia_de_conhecimento_tese_de_doutorado_final.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 19. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

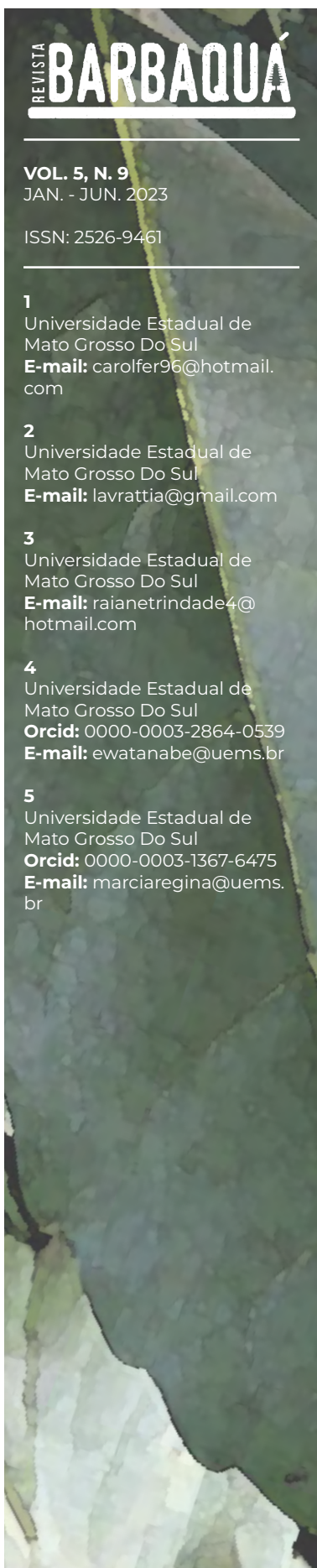
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Política de Extensão do IFMS**. Campo Grande: IFMS, 2017. 33 p. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/politicas/politica-de-extensao-do-ifms.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. R. **A contribuição da extensão na formação do estudante universitário**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/654/1/Aurelio%20Rodrigues%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.



REVISTA
BARBAQUÁ

VOL. 5, N. 9
JAN. - JUN. 2023

ISSN: 2526-9461

1
Universidade Estadual de
Mato Grosso Do Sul
E-mail: carolfer96@hotmail.
com

2
Universidade Estadual de
Mato Grosso Do Sul
E-mail: lavrattia@gmail.com

3
Universidade Estadual de
Mato Grosso Do Sul
E-mail: raianetrindade4@
hotmail.com

4
Universidade Estadual de
Mato Grosso Do Sul
Orcid: 0000-0003-2864-0539
E-mail: ewatanabe@uems.br

5
Universidade Estadual de
Mato Grosso Do Sul
Orcid: 0000-0003-1367-6475
E-mail: marciaregina@uems.
br

Relato de experiência

EXTENSÃO EM INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA PARA IDOSOS: VIVÊNCIAS DE ACADÊMICOS EM ENFERMAGEM

EXTENSION IN LONG-STAY INSTITUTION FOR THE ELDERLY: EXPERIENCES OF NURSING STUDENTS

EXTENSIÓN EN INSTITUCIÓN DE LARGA ESTADÍA PARA ANCIANOS: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

Caroline Gonçalves Fernandes Siqueira¹

Andressa Ferreira Lavratti²

Raiane Trindade De Oliveira³

Elaine Aparecida Mye Takamatu Watanabe⁴

Márcia Regina Martins Alvarenga⁵

Resumo

As Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI) são estabelecimentos para o acolhimento de pessoas com idade a partir dos 60 anos. Os residentes das ILPIs, geralmente apresentam patologias características da idade e precisam de assistência especializada. Desse modo, o objetivo do estudo foi relatar a experiência vivenciada por acadêmicos de enfermagem, em uma ILPI do município de Dourados/MS. A realização deste estudo descritivo, do tipo relato de experiência, descreveu sobre as vivências acadêmicas em atividades desenvolvidas a partir de um projeto de extensão envolvendo docentes e discentes do curso de enfermagem, no Asilo da Velhice Desamparada. Foram desenvolvidas atividades voltadas para o público de idosos residentes na instituição e para a coordenação local. Realizadas práticas educativas que proporcionaram estimular a saúde mental, física e espiritual, de forma lúdica como atividades de pin-

turas, passeios, música, jogos, verificação do Índice de Massa Corporal (IMC), aquisição e preenchimento Caderneta da Pessoa Idosa, cuidados e orientação acerca de medicamentos. Observou-se que essa forma de abordagem proporcionou aos residentes momentos de lazer, autonomia e altivez.

Palavras-chave: práticas em saúde; idosos; instituições de longa permanência para idosos.

Abstract

The long-stay institutions for the elderly (ilpi) are establishments for the reception of people from 60 years old or more. Residents of LTCFS usually have pathologies characteristic of age and need specialized care. Thus, the objective of the study was to report the experience of nursing students in a ILPI in Dourados city, MS. This descriptive study, of the experience report type, described the academic experiences in activities developed from an extension project, involving teachers and students of the nursing school, in the nursing home without support. Activities were developed for the elderly public residents in the institution and for the local coordination. Educational practices that provided stimulate mental, physical and spiritual health, in a playful way as painting activities, Tours, music, games, verification of body mass index (IMC), acquisition and completion booklet of the elderly, care and guidance about medicines. It was observed that this form of approach provided the residents moments of leisure, autonomy and haughtiness.

Keywords: health practices; seniors; long-stay institutions for the elderly.

Resumen

Las Instituciones de Larga Estancia para Mayores (ILPI) son establecimientos de acogida de personas mayores de 60 años. Los residentes de EII suelen tener patologías propias de su edad y necesitan asistencia especializada. Así, el objetivo del estudio fue reportar la experiencia vivida por estudiantes de enfermería en un ILPI en la ciudad de Dourados / MS. La realización de este estudio descriptivo, del tipo relato de experiencia, describió las experiencias académicas en actividades desarrolladas a partir de un proyecto de extensión que involucró a profesores y estudiantes del curso de enfermería, en el Asilo da Velhice Desamparada. Se desarrollaron actividades dirigidas a la población anciana residente en la institución ya la coordinación local. Se realizaron prácticas educativas para estimular la salud mental, física y espiritual, de forma lúdica, como actividades de pintura, caminatas, música, juegos, verificación del Índice de Masa Corporal (IMC), adquisición y cumplimentación del Manual del Anciano, cuidados y orientación sobre medicamentos. Se ob-

servó que esta forma de acercamiento brindó a los residentes momentos de ocio, autonomía y orgullo.

Palabras clave: prácticas de salud; personas mayores; instituciones de larga estancia para personas mayores.

INTRODUÇÃO

O aumento da expectativa de vida no Brasil tem sido responsável pela alteração na pirâmide demográfica, que decorre de vários fatores, como o desenvolvimento econômico e o processo de modernização das sociedades, associado a baixas taxas de natalidade, redução nas taxas de mortalidade, melhora das políticas públicas sanitárias, entre outros (LIMA; KONRAD, 2020; MELO et al., 2017). Segundo projeções e estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acerca da população brasileira, *a expectativa de vida no Brasil, em 2010, era de 67,7 anos; em 2020, estimou-se 79,9 anos para mulheres e 72,8 anos para homens; para 2040, a estimativa é de cerca de 75,4 anos* (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Esse envelhecimento populacional caracteriza-se por outra transição, a epidemiológica, em que as Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) prevalecem em relação aos quadros agudos em idades mais tenras. O processo de envelhecimento humano compromete os sistemas do corpo a ponto de reduzir as suas funcionalidades, portanto, é comum que os idosos apresentem doenças que se caracterizam por não terem cura e por não possuírem caráter emergencial. Nesse grupo de DCNTs, predominam a hipertensão arterial sistêmica (HAS), a diabetes *mellitus* (DM), a insuficiência cardíaca (IC), diversos tipos de câncer (CA) e a depressão. As DCNTs podem ser o resultado de hábitos não saudáveis, como a falta de prática de exercícios, etilismo e tabagismo, hábitos alimentares não saudáveis e obesidade (LEITE et al., 2015; OLIVEIRA; PEREIRA, 2018).

O processo de institucionalização ocorre quando os idosos deixam o ambiente familiar ficando sob os cuidados parciais ou totais de uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI), que é um local destinado a pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Inicialmente, as instituições eram destinadas às populações carentes; atualmente, são denominadas abrigos, asilos, casas de repouso ou casas geriátricas, as quais oportunizam um envelhecimento saudável reduzindo as implicações da idade avançada,

com atenção às suas funções cognitiva e física (PORTELLA, 2020; SOUZA; VITORINO; NINOMYA, 2015).

ILPIs podem ser classificadas como governamentais, filantrópicas ou privadas. Essas instituições são regulamentadas a partir da Portaria nº 810, de 22 de setembro de 1989, em que são definidas as especificações para o pleno exercício da instituição, adequando-a ao recebimento de pessoas de idade avançada com algum tipo de patologia física ou psíquica e que necessitam de abrigo e cuidados, devido a condições de abandono ou casos em que a família não possui condições para atender às necessidades apresentadas pelo idoso.

O atendimento nas ILPIs é realizado por uma equipe multiprofissional a fim de suprir as demandas dos idosos em sua integralidade, e a estrutura física possui dormitórios, espaços destinados a refeições, atividades coletivas, ambulatório, depósito geral, banheiros para funcionários e para os asilados, cozinha e outros espaços de lazer (BRASIL, 1989, 2010; RODRIGUES; RIBEIRO; OVIEDO, 2018).

No que se refere aos idosos, as limitações cognitivas e locomotoras ocorrem com o passar dos anos, tornando-se mais frequentes a partir dos 60 anos de idade, sobretudo entre aqueles que estão institucionalizados. Isso pode acontecer devido à falta de estimulação, sendo possíveis implicações como perda da memória recente, dificuldades em elaborar e executar atividades diárias e realizar cálculos matemáticos básicos. Dessa maneira, faz-se necessária a identificação precoce para atenuar tais prejuízos, a partir de estratégias desenvolvidas pelo enfermeiro e demais profissionais, por meio de jogos lúdicos e outras ações que estimulem a cognição e a locomoção de maneira preventiva (SANTOS et al., 2016; COSTA et al., 2017).

Segundo Accordi e Accordi (2020), na região do Vale do Contestado-SC, aproximadamente 32,5% dos idosos apresentam algum tipo de demência, patologia que atinge as funções cerebrais, com quadro evolutivo que impossibilita o paciente de realizar atividades básicas como a fala, a locomoção, o discernimento para escolher, o temperamento e a cognição. A progressão da demência causa risco à própria segurança do paciente, que exige profissionais capacitados para atender suas necessidades específicas (BARROS et al., 2016).

Face a essas considerações, os projetos de extensão têm procurado desenvolver atividades nas unidades de atendimento ao idoso, a fim de buscar a integração entre instituições de ensino e sociedade, no profícuo obje-

tivo de obter benefícios compartilhados (RODRIGUES et al., 2013). Considere-se que

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações socioeducativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (ROCHA, 2007, p. 27 apud SILVA, 2011, p. 2).

A partir dessas atividades na busca da promoção da saúde, as ações devem adequar-se à realidade vivenciada pela população, desconstruindo os conceitos centrados unicamente na saúde curativa, procurando formas de alcançar uma melhora da situação de saúde do indivíduo e da comunidade (ALVES; AERTS, 2011). Os projetos de extensão voltados para o público idoso proporcionam aos acadêmicos de graduação dos cursos em saúde o desenvolvimento de ações que visam à promoção da saúde dos institucionalizados, mediante a realização de atividades de extensão universitária (LUNA; MELO; VAZ, 2019).

Assim, o educador deve desenvolver o planejamento das atividades de acordo com o seu público-alvo, para despertar o interesse do aprendiz. Se o ensino for conforme a realidade do indivíduo, a autoaprendizagem será colocada em prática com base no conhecimento prévio daquele sujeito, acarretando autonomia na procura de compreender melhor o tema tratado; o educador será o mentor, auxiliando o aprendiz a encontrar as respostas e colocar em prática o aprendizado (FERRAZ; BELHOT, 2010). O residente de ILPI precisa de cuidados especializados e focados na manutenção e/ou recuperação da sua capacidade funcional. A equipe de saúde precisa, por meio da educação em saúde, atender às necessidades psicobiológicas, sociais e espirituais de seus internos de forma planejada e não centrada no modelo biomédico (FLEURÍ et al., 2013).

As estratégias para as práticas em saúde adotadas com idosos institucionalizados envolvem atividades recreativas, individuais ou coletivas, com abordagens que modificam os tratamentos focados na doença e em medicamentos. Essas práticas devem proporcionar aos idosos momentos de lazer, estimular a saúde mental, física e espiritual, visando melhorar a autoestima, a autoconfiança e a autonomia (CYRINO et al., 2016).

Diante do exposto, o objetivo do trabalho é relatar a experiência vivenciada por acadêmicos de Enfermagem em uma ILPI, por meio do projeto de

extensão denominado “Cuidados em saúde desenvolvidos em Instituição de Longa Permanência no município de Dourados-MS”.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, que abarca vivências dos acadêmicos do curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) inseridos em projeto de extensão, desenvolvido na Instituição de Longa Permanência “Asilo da Velhice Desamparada”, situada no município de Dourados-MS, no período de agosto de 2018 a julho de 2019.

O Lar da Velhice Desamparada é uma entidade filantrópica que acolhe 33 idosos, foi criado em 19 de agosto de 1954 pelo Rotary Club, tendo o propósito de prestar assistência biopsicossocioespiritual para idosos. Possui equipe multiprofissional para atendimento aos residentes e há integração entre instituições de ensino no intuito de desenvolver atividades diversas relacionadas a saúde.

O projeto de extensão foi realizado no período de um ano, e as atividades eram realizadas semanalmente, às quartas-feiras, das 13 h 30 min às 17 h, com pausa nos feriados, recessos e férias acadêmicas. Não houve continuidade do projeto após o término do prazo. Foram realizadas três visitas técnicas com duração de quatro horas, reuniões mensais para estudo e planejamento da programação das atividades. As diversas atividades desenvolvidas tinham por objetivo: incentivar aspectos cognitivos e físicos dos idosos; identificar os dados antropométricos e conferir a Caderneta de Saúde da Pessoa Idosa.

Os dados antropométricos foram verificados por meio de balança digital Welmy 200 kg e de um altímetro, coletados na própria instituição. Foram seguidas as orientações do Ministério da Saúde (BRASIL, 2017) para a verificação do peso, seguindo as etapas de: destravar a balança; verificar a calibração do equipamento; após a calibração, a balança foi travada; o idoso foi auxiliado a subir na plataforma, de costas para a balança, descalço e com o mínimo de roupas possível, ereto, com os pés juntos, braços estendidos ao longo do corpo e olhando para o horizonte; destravar a balança; mover o curso de peso para marcar o peso; realizar a leitura e a anotação do peso. Para mensurar a altura, com o idoso na mesma posição, abaixou-se o altímetro/régua (equipamento móvel de medição da altura), fixando-o contra a cabeça, com a pressão suficiente para comprimir o cabelo, realizou-se a leitura e a anotação, e o idoso foi auxiliado a descer da plataforma e colocar as vesti-

mentas. O índice de massa corpórea (IMC) foi calculado com base na altura e na massa corporal do indivíduo [$IMC = \text{peso(kg)} / \text{altura (m}^2\text{)}$], considerando-se como baixo peso o IMC menor ou igual a 22, peso ideal para idosos o IMC maior que 22 até 26,99, e sobrepeso o $IMC \geq 27$.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética com Seres Humanos (CESH) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com Parecer nº 3.497.065, de 18 de agosto de 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro mês do projeto, foram realizadas visitas técnicas para a aproximação com os moradores da ILPI, criar laços sociais, observar suas rotinas, identificar suas reais necessidades e as da equipe de saúde, conhecer os níveis de cognição e as condições motoras dos idosos, também visando ao planejamento das atividades que foram desenvolvidas.

A instituição possui uma equipe de saúde composta por seis técnicos de enfermagem, quatro cuidadores, um enfermeiro, um psicólogo e um assistente social, que prestam assistência direta aos idosos residentes do lar. Para Salcher, Portella e Scortegagna (2015), os profissionais da saúde das ILPIs devem ter como foco o cuidado holístico para atender às várias necessidades apresentadas pelos idosos (social, psicológica, funcional e física). O cuidado prestado deve ser planejado e realizado por equipe multidisciplinar. Quando os idosos residentes precisam de atendimento no Sistema Único de Saúde (SUS) ou da Seguridade Social, tais profissionais desempenham o papel de representante legal.

No período em que as atividades foram desenvolvidas, havia 33 idosos residindo na ILPI, sendo 11 do sexo feminino e 22 do sexo masculino. Sobre as especificidades dos aspectos físicos e psíquicos dos residentes, constatou-se 17 cadeirantes, 10 que necessitavam de auxílio para deambular e seis que deambulavam sem auxílio. Observou-se 14 residentes lúcidos, 19 com quadro de confusão mental e 7 idosos com problemas auditivos. A autonomia do paciente precisa ser preservada e respeitada, de modo que a educação em saúde para a comunidade começa a partir do conhecimento empírico que a pessoa possui sobre sua patologia, e é função da enfermagem trabalhar práticas educativas com tal indivíduo (BORBA et al., 2012).

Foram realizadas atividades junto à equipe de enfermagem da instituição relacionadas à organização dos prontuários e da farmácia. O prontuário do idoso institucionalizado é uma das ferramentas utilizadas pela equipe

multiprofissional que possibilita uma assistência mais humanizada, sendo um documento legal dos registros das ações realizadas (SANTOS et al., 2018).

A Resolução do Conselho Federal de Medicina nº 1.638 (BRASIL, 2002, p. 184-185) define o portuário como

[...] o documento único constituído de um conjunto de informações, sinais e imagens registradas, geradas a partir de fatos, acontecimentos e situações sobre a saúde do paciente e a assistência a ele prestada, de caráter legal, sigiloso e científico, que possibilita a comunicação entre membros da equipe multiprofissional e a continuidade da assistência prestada ao indivíduo.

Mensalmente, foram realizadas reuniões nas dependências da UEMS para estudo da temática “saúde do idoso” e organização da programação das atividades. Foram desenvolvidas atividades como pinturas, visitação a lugares públicos, musicoterapia, jogos, além da avaliação do IMC, identificação e preenchimento da Caderneta de Saúde da Pessoa Idosa, da reorganização do prontuário dos residentes e do uso dos medicamentos.

As atividades lúdicas propostas para trabalhar as funções motora e cognitiva foram: pintura de desenhos, trabalho com massa de modelar, caminhada até locais públicos, atividades com bexigas, jogos de carta e sinuca, passeios em locais públicos e musicoterapia, bem como o estímulo à não realização de hábitos não saudáveis, oferecendo um momento de bem-estar físico e psíquico. Segundo Mallmann et al. (2015), para motivar a prática em saúde nos idosos, as atividades lúdicas que abordam a reeducação em saúde promovem modo mais suave e simplificado de criar hábitos saudáveis e possibilitam a criação de laços entre os idosos e o cuidador.

As pinturas foram realizadas com pinceis, tintas e lápis de cor. Os idosos que mais participavam dessas atividades eram os cadeirantes, enquanto aqueles que não apresentavam problemas de deambulação eram menos participativos. Os temas escolhidos para os desenhos variavam de acordo com as datas festivas próximas, como Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais e Natal. Os idosos eram encaminhados para a área de lazer da instituição, onde eram distribuídos desenhos para livre escolha. Os materiais (pinceis, tintas e lápis de cor) ficavam à disposição, e os acadêmicos ficavam ao lado auxiliando os idosos. Quando os residentes apresentavam cansaço, a atividade era suspensa até que se sentissem à vontade para retornar. O limite indi-

vidual sempre foi respeitado, e as atividades tinham por objetivo estimular o tônus muscular e proporcionar momentos de distração.

A atividade que envolveram massa de modelar, incentivando a construção de bonecos, paisagem ou bolas, e o jogo de balão, utilizando uma bexiga, foram desenvolvidas com o intuito de estimular movimentos repetitivos e exercitar a parte motora dos membros superiores. Mendes e Soriano (2017) afirmam que, para momentos de descontração nas ILPIs, o profissional de enfermagem pode optar por desenvolver a arteterapia, escolha que estimula a imaginação, a memória, o amor-próprio e a autossuficiência dos idosos.

Com a colaboração e a autorização da coordenação da instituição, foram realizadas atividades externas que envolveram passeios em locais como shopping, aeroporto, mercado e parques. Essas ações proporcionaram momentos de lazer para os idosos e de recordação de quando eram jovens e frequentavam tais locais. A inserção dos idosos institucionalizados na comunidade com segurança, principalmente aos que apresentavam limitações físicas e precisam de auxílio para caminhar, requer organização complexa e cuidadosa para proporcionar bem-estar (MOURA; SOUZA, 2013).

Em se tratando de idosos, a socialização é um tema e uma ação de suma importância, pois, nessa fase da vida, muitos tendem a se isolar. As abordagens nesse contexto podem ser desenvolvidas com trabalhos grupais, porém é importante que o intermediador comece aos poucos, com atividades individuais e introduzindo lentamente trabalhos em grupos, para que, assim, inconscientemente, criem vínculos (CYRINO et al., 2016).

A abordagem adotada para exemplificar uma dieta saudável para os idosos foi a oferta de lanches contendo salada de frutas e suco de frutas. Uma alimentação adequada é necessária em todas as faixas etárias, porém, com a terceira idade, há uma preocupação maior, pois o idoso está fragilizado e propenso a diversas patologias (FLORES et al., 2018).

Diante da constatação da falta da Caderneta de Saúde da Pessoa Idosa do Ministério da Saúde, os documentos foram providenciados na Secretaria Municipal de Saúde do município, sendo realizado o preenchimento para cada residente, enfatizando-se para a coordenação da instituição a importância da apresentação da caderneta em todas as consultas feitas no âmbito do Sistema Único de Saúde.

A Caderneta de Saúde da Pessoa Idosa promove o acompanhamento da saúde e do atendimento individualizado. O documento está dividido em duas partes: a primeira é voltada para o histórico de saúde, incluindo doenças de base, uso de medicamentos, informações antropométricas, antece-

dente de quedas, nível de vulnerabilidade física, esquema vacinal, dados familiares e sociais, saúde bucal, lembrete para exames e consultas; a segunda parte destina-se às orientações sobre os direitos do idoso, uso adequado de medicamentos, ingestão saudável de alimentos, como manter a saúde bucal, prevenção de quedas, prática de exercícios físicos e sexualidade (BRASIL, 2018).

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2018), a Caderneta de Saúde da Pessoa Idosa é um documento de direito do idoso, tem a validade de cinco anos e se faz necessário em consultas no SUS, sendo de fácil acesso ao histórico do paciente tanto para a família como para a equipe da Estratégia Saúde da Família (ESF). Visando uma melhora na assistência na saúde do idoso e melhor agilidade no atendimento no SUS, a caderneta reúne informações necessárias para um cuidado integral e holístico, já que o profissional de saúde que o assistir obterá o histórico de saúde, o plano de cuidado e a estrutura de amparo do idoso, podendo também preencher os novos dados coletados em consulta, atualizando continuamente o quadro de atendimento e saúde do paciente em questão (SCHMIDT et al., 2019).

As atividades musicais foram realizadas em rodas de conversa, nas quais foi proposto aos idosos que cantassem músicas de sua preferência e, posteriormente, solicitado que comentassem o que representava a canção escolhida, que estava frequentemente associada à juventude, ao trabalho, à família e/ou aos amigos. Conforme Brito et al. (2020), a música, quando utilizada como meio de terapia em IPLIs, é uma das abordagens para trabalhar a cognição e os aspectos emocionais dos idosos.

Foi realizada a coleta dos dados antropométricos para o cálculo do IMC, com o auxílio de uma balança digital e um altímetro. Foram convidados a participar somente os idosos lúcidos e com condições de equilíbrio, uma vez que os demais poderiam incorrer em risco de queda. Participaram 12 idosos, sendo 1 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Os idosos eram conduzidos ao local reservado, e foi-lhes solicitado que retirassem blusas, casacos e calçados. A altura foi medida com o idoso de costas, com o olhar para o horizonte. Entre os avaliados, foram registrados 16,7% com baixo peso, 50% com peso adequado, 25% com sobrepeso e 8,3% com obesidade.

Por meio do cálculo do IMC, observou-se que metade dos idosos participantes do estudo se encontraram dentro do peso adequado. Em pesquisa desenvolvida em ILPI no interior do Rio Grande do Sul, o número de desnutrição foi de 34,1% e de sobrepeso de 24,4% (SCHMIDT et al., 2017), bem como em outro estudo desenvolvido por Silva et al. (2020), em que se verificou

72,1% dos idosos com desnutrição leve, 20,9% com eutrofia e 7% com sobrepeso.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do projeto de extensão permitiu vivenciar a integração entre a teoria obtida por meio de aulas e a prática a partir de atividades desenvolvidas na ILPI, apontando para a importância desse contexto no desenvolvimento de ações que visem atender às necessidades da parcela da população em processo natural de envelhecimento, assim como da pessoa idosa com alterações cognitivas e físicas.

Mediante as atividades lúdicas propostas pelo projeto e o fortalecimento do vínculo criado entre os alunos e os residentes do lar, pode-se observar participação gradativa dos idosos nas atividades, demonstrando interesse e interação, fortalecendo sua autonomia diante de cada atividade proposta. Além do estabelecimento das relações entre os idosos, o projeto mostrou-se crucial para a manutenção de um bom convívio na instituição e para a manutenção da saúde mental de seus residentes.

REFERÊNCIAS

ACCORDI, I. A.; ACCORDI, A. A. Indicadores do desempenho cognitivo e da independência para atividades diárias de idosos institucionalizados: caso do vale do contestado, Santa Catarina, Brasil. **Revista Brasileira de Revisão de Saúde**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 10095-10110, 2020. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/14752>. Acesso em: 25 nov. 2020.

ALVES, G. G.; AERTS, D. As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 16, p. 319-325, 2011. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232011000100034&script=sci_arttext&lng=en. Acesso em: 12 ago. 2019.

BARROS, T. V. P.; SANTOS, A. D. B.; GONZAGA, J. M.; LISBOA, M. G. C.; BRAND, C. Capacidade funcional de idosos institucionalizados: revisão integrativa. **ABCS health sci**, [s. l.], p. 176-180, 2016. Disponível em: <https://pesquisa.bvsa-lud.org/portal/resource/pt/biblio-827417>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BORBA, A. K. O. T.; MARQUES, A. P. O.; LEAL, M. C. C.; RAMOS, R. S. P. S. Práticas educativas em diabetes mellitus: revisão integrativa da literatura. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 169-176, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/17948>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 810, de 22 de setembro de 1989.** Institui as normas para funcionamento de casas de repouso, clínicas geriátricas e outras instituições destinadas ao atendimento ao idoso. Brasília, DF: Senado Federal, 1989. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/conleg/idoso/DOCS/Federal/Portaria810.doc>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Resolução CFM nº 1.638, de 9 de agosto de 2002. Define prontuário médico e torna obrigatória a criação da comissão de revisão de prontuário nas instituições de saúde. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 2002, p. 184-185, 9 ago. 2002. Disponível em: <https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/2002/1638>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde departamental de ações programáticas estratégicas. **Caderneta de saúde da pessoa idosa.** 5. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <http://portal-arquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/setembro/27/CADERNETA-PES-SOA-IDOSA-2017-Capa-miolo.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRITO, M. E. S.; SILVA, J. N. B.; SILVA, A. S.; JUNIOR, D. A. S. Ações do projeto de extensão Musicoterapia na Longevidade Saudável em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos na cidade de Picos-PI. *In: CONGRESSO DE GERIATRIA E GERONTOLOGIA DO UNIFACIG*, 2020, Picos. **Anais** [...]. Picos, PI: UNIFACIG, 2020. Disponível em: <http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/congressogeriatria/article/view/2338>. Acesso em: 29 nov. 2020.

COSTA, I. P.; COSTA, S. P.; PIMENTA, C. J. L.; LIMA, R. F. L.; BRITO, M. J. M. A importância das atividades lúdicas para a saúde mental do idoso institucionalizado: um relato de experiência. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE*, 2., 2017. **Anais** [...]. [S. l.]: Realize, 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conbracis/2017/TRABALHO_EV071_MD1_SA4_ID775_15052017221506.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

CYRINO, R. S.; SILVA, L. E. D.; SOUZA, M. R.; BORGES, C. J. Atividades lúdicas como estratégia de educação em saúde com idosos. **Revista Ciência em Extensão**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 154-163, 2016. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1324. Acesso em: 08 ago. 2019.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R.V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FLEURÍ, A. C. P.; ALMEIDA, A. C. S.; DINIZ, A. J.; MAGALHÃES, L. A. D.; FERREIRA, L. H. C.; PRATA, M. T. M.; HORTA, C. N. Atividades lúdicas com idosos institucionalizados. **Enfermagem Revista**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 50-57, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/enfermagemrevista/article/view/13018>. Acesso em: 09 ago. 2019.

FLORES, T. R. *et al.* Aconselhamento por profissionais de saúde e comportamentos saudáveis entre idosos: estudo de base populacional em Pelotas, sul do Brasil. **Epidemiologia Serviços de Saúde**, [s. l.], v. 27, n. 1, e201720112, 2018. Disponível: <https://www.scielo.org/pdf/ress/2018.v27n1/e201720112/pt>. Acesso em: 29 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 ago. 2019.

LEITE, M. T.; PAI, S. D.; QUINTANA, J. M.; COSTA, M. C. Doenças crônicas não transmissíveis em idosos: saberes e ações de agentes comunitários de saúde. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 2263-2276, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5057/505750946007.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

LIMA, A. V.; KONRAD, J. A. Transição demográfica no Brasil e o impacto na previdência social. **Boletim Economia Empírica**, [s. l.], v. 1, n. 2, 2020. Disponível em: <https://portal.idp.emnuvens.com.br/bee/article/view/4112>. Acesso em: 25 nov. 2020.

LUNA, W. F.; MELO, J. A. B.; VAZ, C. H. M. Entre chegadas e partidas: conversas intergeracionais no projeto de extensão saúde do idoso. **Saúde em Redes**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 177-191, 2019. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/2429>. Acesso em: 26 nov. 2020.

MALLMANN, D. G.; NETO, N. M. G.; SOUSA, S. C.; VASCONCELOS, E. M. R. Educação em saúde como principal alternativa para promover a saúde do idoso. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 20, p. 1763-1772, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2015.v20n6/1763-1772/pt/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

MELO, L. A.; FERREIRA L. M. B. M.; SANTOS, M. M.; LIMA, K. C. Fatores socioeconômicos, demográficos e regionais associados ao envelhecimento populacional. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 494-502, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4038/403852563005.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

MENDES, J. F. R.; SORIANO, S. S. Arteterapia com idosos institucionalizados: uma experiência de estágio. **Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais**, [s. l.], v. 15, 2017. Disponível: <https://iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/213>. Acesso em: 19 nov. 2020.

MOURA, G. A.; SOUZA, L. K. Práticas de lazer de idosos institucionalizados. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 69-93, 2013. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/36131>. Acesso em: 29 nov. 2020.

OLIVEIRA, A. K. A.; PEREIRA, M. H. Q. Investigação da relação entre insegurança alimentar e hipertensão arterial sistêmica em idosos residentes no município de Barreiras/Ba. **Pesquicare-A Revista Eletrônica da Universidade Federal do Oeste da Bahia**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 53-53, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pesquicare/article/view/539>. Acesso em: 25 out. 2020.

PORTELLA, M. R. Pesquisa PROCAD-padrões de envelhecimento e longevidade: aspectos biológicos, educacionais e psicossociais de idosos institucionalizados. **Revista Kairós: Gerontologia**, [s. l.], v. 23, p. 97-104, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/50795/33230>. Acesso em: 25 nov. 2020.

RODRIGUES, A. L. L.; COSTA, C. L. N. A.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S.; NETO, I. F. P. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, Sergipe, v. 1, n. 2, p. 141-148, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cader-nohumanas/article/view/494>. Acesso em: 26 nov. 2020.

RODRIGUES, M. C.; RIBEIRO, D. S. D.; OVIEDO, G. K. Instituições de Longa Permanência para Idosos, formas alternativas à institucionalização e o papel do Ministério Público Estadual. **Revista Jurídica do Ministério Público do Estado do Paraná**, [s. l.], n. 9, p. 16-37, 2018. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2019/02/Institui%C3%A7%C3%B5es-de-Longa-Perman%C3%Aancia-para-Idosos-formas-alternativas-%C3%A0-institucionaliza%C3%A7%C3%A3o-e-o-papel-do-Minist%C3%A9rio-P%C3%BAblico.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SALCHER, E. B. G.; PORTELLA, M. R.; SCORTEGAGNA, H. M. Cenários de instituições de longa permanência para idosos: retratos da realidade vivenciada por equipe multiprofissional. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 259-272, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbgg/v18n2/1809-9823-rbgg-18-02-00259.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SANTOS, A. C. W.; HAMMERSC, K. S. A.; GIRONDI, J. B. R.; SCHIER, J.; FERREIRA, J. M.; DACOREGIO, B. M. Percepção da equipe multiprofissional sobre o registro no prontuário do residente da instituição de longa permanência para idosos. **Ciencia y enfermería**, [s. l.], p. 10, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-984172>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SANTOS, M.; ARAÚJO, P.; SILVA, M.; RIBEIRO, A. A importância dos cinco sentidos para a memória dos idosos: um relato de experiência. **Memorialidades**, [s. l.], v. 13, p. 7-10, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/memorialidades/article/view/1421>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SCHMIDT, A.; TIER, X. G.; VASQUEZ, E. D.; SILVA, V. A. M.; BIETTENCOURT, C.; MACIEL, B. M. C. Preenchimento da caderneta de saúde da pessoa idosa: relato de experiência. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, [s. l.], v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Matheus/Downloads/1310-3492-1-SM.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SCHMIDT, L.; SODER, T. F.; VOLKWEIS, D. S. H.; BENETTI, F. Avaliação nutricional de idosos institucionalizados de uma ILPI do interior do estado do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, [s. l.], v. 14, n. 1, 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/6581>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SILVA, G. C.; MESQUITA, B. R. M.; BENFICA, M. E.; FRANÇA, V. F.; CARDOSO, L. G. V. Desnutrição e intervenção nutricional em idosos de uma instituição de longa permanência. **Acta Elit Salutis**, [s. l.], v. 3, n. 13, 2020. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/salutis/article/view/26323>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SILVA, V. Ensino, pesquisa e extensão: uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. **Extelar: Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**. Vitória, nov. 2011. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

SOUZA, A. A. F.; VITORINO, S. S.; NINOMYA, S. A. C. Atenção ao idoso em uma instituição de longa permanência. **Diálogos Interdisciplinares**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 1-13, 2015. Disponível em: <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/110>. Acesso em: 25 nov. 2020.

1

Universidade Federal do
 Triângulo Mineiro
Orcid: 0000-0001-8593-1338
E-mail: livialimagallo18@
 gmail.com

2

Universidade Federal do
 Triângulo Mineiro
Orcid: 0000-0002-8398-3895
E-mail: marianadepaula_psi@
 outlook.com

3

Universidade Federal do
 Triângulo Mineiro
Orcid: 0000-0001-5897-0665
E-mail: diogomatheus.b@
 gmail.com

4

Universidade Federal do
 Triângulo Mineiro
Orcid: 0000-0002-4771-9552
E-mail: d201720642@uftm.
 edu.br

5

Universidade Federal do
 Triângulo Mineiro
Orcid: 0000-0002-6645-4967
E-mail: helga.andrade@uftm.
 edu.br

Relato de experiência

A DINÂMICA DA CONVIVÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

*THE DYNAMICS OF COEXISTENCE IN A
 HOST INSTITUTION*

*LA DINÁMICA DE CONVIVENCIA EN UNA
 INSTITUCIÓN DE ACOGIDA*

Lívia Lima Gallo¹

Mariana da Silva de Paula²

Matheus Diogo Barbosa³

Vinicius Nogueira Máximo⁴

Helga Yuri Silva Okano Andrade⁵

Resumo

O projeto de extensão na instituição de acolhimento de meninos adolescentes foi desenvolvido pela Liga Acadêmica de Psicologia Jurídica e Serviço Social (LAPJUS), a fim de compreender a rede de apoio e as relações sociais que o adolescente encontrará e como serão refletidos na elaboração de seus sentimentos, principalmente com a chegada e a partida de pessoas da instituição. A institucionalização é uma das medidas tomadas pelo Estado quando o núcleo familiar negligencia a assistência básica e a garantia de direitos ao indivíduo. O estudo é um relato de experiência da vivência que foi realizada em uma casa de acolhimento no interior de Minas Gerais e apresenta relatos de quatro graduandos em Psicologia e integrantes da LAPJUS. Os extensionistas desenvolveram oficinas e buscaram observar o que a mudança de configuração dos residentes causaria naqueles que permanecem na casa. Foi identificado que os adolescentes vivenciavam um misto de emoções e demonstravam sentir as rupturas dos vínculos que se desfaziam

abruptamente, visto que encontravam nos cuidadores e outros residentes o apoio buscado na família. Concluiu-se que a extensão com apoio das oficinas teve respostas positivas, uma vez que conseguiu abordar os sentimentos vivenciados com a entrada e a saída repentina de residentes da instituição, acolhendo-os e oferecendo suporte frente ao rompimento dos vínculos. Assim, a liga buscará desenvolver novas atividades de extensão que consigam entrar em contato com a vulnerabilidade social para que, dessa forma, ofereça escuta e valide as expressões dos sujeitos que participam e experienciam essa dinâmica.

Palavras-chave: institucionalização; casa de acolhimento; adolescente.

Abstract

This extension Project realized by Liga Acadêmica de Psicologia e Serviço Social (LAPJUS), craves to understand support network and social relationships that na adolescent will find and how that will reflect on the elaboration of feelings, specially with the constant and sudden arrival and departure of people inside the institution with whom they create bonds. Institutionalization of adolescents is one of the State's measures when family environment neglects basic assistance and guarantee of rights for this people. This study is na experience report of a project accomplished in a foster institution at the state of Minas Gerais and it's objective was presenting the reports of four psychology undergraduates, who were participants in an extension Project LAPJUS. The students were responsible for the development of themed workshops and during the work they intended to observate what the constant configurantion change of residentes and caregivers could cause on those who stayed institucionalized. Was possible to identify that teenagers experience mixed feelings about the institution and demonstrate to feel the ruptures of bonds abruptly broken, since they usually find, on the caregivers and other residentes, the missing family support. In conclusion, the project had positive responses once it worked feelings about changes in the group dynamic and offering support When broken bounds happened. Thus, the work will continue through new extension activities capable to contact social vulnerabilities, offering to listen and validating off people who join this experience.

Keywords: institutionalization; foster care; adolescent.

Resumen

La institucionalización de adolescentes es una medida que toma el Estado, cuándo el entorno familiar descuida el cuidado básico de este individuo. Las

consequências subjetivas que se suceden al sacar el adolescente de su casa, encaminhado a uma instituição, es significativa. El apoyo y las relaciones sociales que encontrará em el nuevo entorno se verán reflejados em la elaboración de tus sentimientos, principalmente com la llegada y salida repentina de personas em la institución, com quien se unen. El presente estudio, transversal y exploratório, se realizo em um instituição de acogida em el estado de Minas Gerais y tiene como objetivo presentar los informes de cuatro estudiantes de psicología, participantes em el proyecto de extensión de la Liga Acadêmica de Psicologia Jurídica e Serviço Social. Los mismos fueran responsables del desarrollo de talleres de temáticos y a lo largo del trabajo buscaban observar lo que el constante cambio de configuración de los residentes y cuidadores podría causar em los que se quedan. Fue identificado que los adolescentes experimentan vários sentimientos por la institución y demuestran sentir las rupturas de enlaces rotos abruptamente, desde que encontraron em los cuidadores y otros residentes el apoyo familiar ausente. Em conclusión, estos câmbios durante el período de estancia em la institución parecen causar fluctuaciones em el comportamiento de los adolescentes, que recuerdan la ruptura de lazos afectivos em todo momento y demuestran que se sienten fuera de lugar o forzados a adaptarse constantemente a nuevas dinâmicas com todo va y viene de nuevas personas.

Palabras clave: institucionalización; institución de acogida; adolescente.

INTRODUÇÃO

As características ambientais e o rígido regime disciplinar – algumas vezes, autoritário – das instituições ainda ilustram o que Foucault (1997) e Goffman (1974) relatavam em seus estudos, anos atrás. Em suas obras, os autores debatem e apresentam reflexões sobre o que essas instituições, entre elas, os ditos “abrigo”, provocam no sujeito que as frequentam. Ambos os autores afirmam que as chamadas instituições totais podem gerar um aniquilamento de identidade, além de uma estigmatização dos sujeitos, fatos facilmente observados em nossa atual sociedade, sendo essa uma grande dificuldade enfrentada por jovens acolhidos em seus processos sociais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, ressalta a responsabilidade do Estado e da sociedade para com indivíduos de até 18 anos, não sendo apenas um dever familiar. O ECA procura garantir que todas as crianças e adolescentes em todo território brasileiro sejam cuidados de maneira igual e mais humanizada, independentemente de cor, etnia ou classe social. O documento defende os direitos civis dessas pessoas, além

de assegurar atenção, proteção e cuidados específicos fundamentais para o desenvolvimento como sujeito adulto saudável (LEMOS; GECELE; ANDRADE, 2017; WENDT; DULLIUS; DELL'AGLIO, 2017).

Nesse sentido, há casos em que uma criança ou adolescente tem seus cuidados de alguma forma negligenciados pela família, por diversos motivos que podem colocá-los em situação de vulnerabilidade econômica e social. Entretanto, entendendo a importância fundamental do núcleo familiar como constituinte do desenvolvimento do indivíduo de maneira geral, o trabalho dos serviços públicos deve acontecer no sentido de fortalecer a criança e o adolescente, para que eles possam alcançar o máximo de sua capacidade em promover segurança e proteção para que seu desenvolvimento físico, emocional e afetivo ocorra de forma saudável. Caso a família não consiga cumprir suficientemente esse papel, o Estado tem a obrigação de assumir a responsabilidade por esses indivíduos, a fim de auxiliá-los por meio de medidas protetivas mencionadas no ECA (ROSA et al., 2012).

Quando isso acontece, a criança ou o adolescente é alocado em uma instituição de acolhimento, que começa a realizar esse papel fundamental de apoio enquanto a família se reestrutura. Idealmente, essas instituições têm caráter transitório e protetivo: a adoção e o desligamento total da família são considerados a última opção. Além disso, todas as demais instituições frequentadas pelos menores (escola, serviços de saúde, lazer e outros) deverão compor uma rede de proteção à infância e à adolescência. Tais instituições devem se aliar umas às outras no restabelecimento do vínculo da família, bem como garantir o direito à convivência familiar e comunitária, realizando, assim, um trabalho multidisciplinar. Entretanto, na prática, nem sempre todas essas questões são consideradas (ROSA et al., 2012).

Analisando a literatura referente à questões de acolhimento, pode-se perceber uma quantidade importante de estudiosos que acreditam que o ambiente da instituição e o estar longe da família podem afetar de forma negativa o desenvolvimento da criança e do adolescente. Para Bronfenbrenner (1979/1996), os prejuízos podem ser aumentados quando esse ambiente não fornece o necessário para interações afetivas como cuidador-criança, ou restringe muito a locomoção, as brincadeiras e as expressões espontâneas. Para o autor, a instituição não fornece um equivalente familiar funcional para seus internos, apesar de outros autores concordarem que, em algumas situações, o ambiente familiar é tão caótico, que o afastamento gera recuperação psíquica e um desenvolvimento mais saudável (SIQUEIRA, 2006).

A instituição de acolhimento deve, portanto, contribuir para que os sentimentos de perda sejam minimizados, posto que os indivíduos chegam

à instituição com negligências ou maus-tratos que já podem ter afetado seu desenvolvimento, considerando a gravidade e a duração das negligências, a idade do acolhido e fatores de risco e proteção. Caso descuidado, o acolhimento pode resultar em efeitos negativos emocionais, intelectuais, comportamentais, físicos e socioemocionais. Muitas vezes, a criança ou o adolescente experiencia sentimento de culpa, ao fantasiar que, como ele é quem foi afastado do ambiente da família, deve ser o culpado por aquela situação. Além disso, durante o acolhimento em si, o adolescente pode sofrer com perdas que afetam seus sentimentos de segurança e pertença, o que pode influenciar em sua personalidade. Suas singularidades e gostos pessoais, muitas vezes, também são negligenciados frente ao grupo de acolhidos como um todo. A família, os amigos, os vizinhos e a manutenção de toda rede de apoio tornam-se fundamentais ao construir sua identidade social (NUNES, 2010).

Para Samuelsson, Thernlind e Ringstrom (1996 apud SIQUEIRA, 2006), a rede de apoio social tem influência profunda na saúde e no bem-estar do indivíduo, estando o conceito ligado à capacidade de enfrentamento, resiliência e desenvolvimento adaptativo; sua ausência pode produzir senso de solidão e falta de significado na vida. Assim, a instituição tem papel de extrema importância no desenvolvimento do indivíduo acolhido, posto que será sua rede de apoio social mais próxima e organizada. A relação com os cuidadores é muito significativa, pois estes ocuparão o papel de figura adulta, orientando-os e protegendo-os. Além disso, a relação entre pares, dentro e fora da instituição, pode configurar apoio social e afetivo, significando um fator de proteção. Convivendo com outros acolhidos de diversas idades, os adolescentes abrigados podem se envolver em parcerias, compartilhar sentimentos positivos e negativos e apoiar-se mutuamente (SIQUEIRA, 2006). Martins e Szymanski (2004) afirmam que comportamentos pró-sociais como cuidado, reciprocidade, consolo e auxílio foram observados nas interações entre crianças e adolescentes abrigados. Nesse sentido, há, ainda, o obstáculo do paradoxo criado entre o caráter provisório dessas instituições e a necessidade de se criar vínculos afetivos mais profundos, o que pode ser conflitante (LUVIZARO; GALHEIGO, 2011).

O presente trabalho foi realizado a partir de intervenções em uma instituição de acolhimento para adolescentes de gênero masculino, que permanecem no local dos 12 até que completem 18 anos de idade. Trata-se de um projeto de extensão, o que, socialmente, pode ser compreendido como um retorno dado à sociedade a partir do investimento realizado nas universidades.

Posto isto, é válido pontuar que, segundo Rosa, Nascimento, Matos e Santos (2012), os estudos sobre essa etapa do desenvolvimento têm evoluído, no sentido de não mais entender a adolescência apenas como uma fase problemática e cheia de conflitos pós-adolescência, mas observando o indivíduo a partir da diversidade de experiências que o constitui, considerando sua inserção social, cultural e familiar, ou seja, de forma contextual. Neste projeto, foram consideradas as pontuações de Bronfenbrenner (1996) no que se refere à visão de que o desenvolvimento deve ser entendido como a interrelação de multifatores. Sendo assim, quando a realidade do adolescente passa a ser a instituição, desde as características físicas do ambiente até o envolvimento afetivo entre as pessoas serão fortes determinantes de desenvolvimento (ROSA et al., 2012).

Com visão mais otimista, Arpini (2003) frisa aspectos mais positivos da instituição, colocada atualmente não mais como a entidade totalitária de Goffman (1974), que segrega e isola o indivíduo, mas como uma possibilidade de o adolescente ser afastado da situação familiar de violência, resultando na abertura de diversas possibilidades de vida e reestruturação. Trata-se de instituições modeladas de forma acolhedora, pautadas no ECA (1990) e que não aprisionam o sujeito, mas apresentam perspectivas de melhora considerando a realidade e as necessidades de cada caso. Logo, o presente projeto justifica-se social e politicamente pela promoção do cuidado das especificidades de adolescentes acolhidos, gerando qualidade de vida e atenção especializada.

Método

Este artigo apresenta um relato de experiência realizado a partir do projeto de extensão coordenado pela Liga Acadêmica de Psicologia Jurídica e Serviço Social (LAPJUS), durante o ano de 2019. A Liga reúne integrantes dos cursos de Psicologia e Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A fim de garantir o sigilo das informações, o nome da instituição de acolhimento e de seus acolhidos serão omitidos. Os participantes contribuíram para o trabalho participando das atividades propostas e, de modo indireto, para este relato, a partir de nossas observações. O material exposto neste trabalho foi extraído de relatórios confeccionados pelos discentes a cada visita que realizaram na instituição.

Liga Acadêmica de Psicologia e Serviço Social (LAPJUS)

Criada no ano de 2015 com o objetivo de aproximar os alunos no âmbito jurídico e social, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, a Liga conta com um grande número de integrantes que fizeram parte de sua história. Os grupos se renovam a cada ano, e, em cada um deles, um projeto de extensão diferente é realizado, dentre eles “Comunicação não-violenta em escolas”, arrecadação de agasalhos e rodas de conversa com a população em situação de rua (projeto intitulado “Amor no Cabide”), visitas em contato com os profissionais e a população carcerária da cidade, o trabalho com as casas de acolhimento de meninas e, no caso do presente artigo, meninos acolhidos na cidade de Uberaba.

Participantes

A extensão foi realizada em uma casa de acolhimento para meninos de 12 a 18 anos, em uma cidade do interior de Minas Gerais. O número de meninos em cada uma das visitas sofreu grande variabilidade conforme a constante mudança na constituição do grupo, algo característico de casas de acolhimento. Em oficinas mais lúdicas, alguns dos cuidadores participaram da atividade e, em outros momentos, permaneceram em suas funções cotidianas enquanto o trabalho era realizado. Os meninos presentes eram livres para participar ou não da atividade proposta no dia, não havendo nenhum tipo de recompensa para tal e podendo abandonar o grupo a qualquer momento sem prejuízos. Também estavam presentes os grupos de ligantes que participaram do projeto.

Estruturação

O trabalho com populações em vulnerabilidade exige cuidado, responsabilidade, atenção e profissionalismo no encontro com o outro. Pensando nisso e levando em consideração que, a cada ano, a LAPJUS recebe novos alunos, que, muitas vezes, nunca tiveram contato com esse tipo de projeto ou com áreas da psicologia que envolvem mais a prática, a coordenação da liga se organizou para que a realização da extensão considerasse todas essas questões.

Uma professora doutora do curso de Serviço Social foi convidada como orientadora do projeto, liderando as supervisões a cada quinze dias, a fim de conversar sobre os encontros ocorridos com os meninos acolhidos e sanar

dúvidas e angústias, além de orientar os próximos passos a serem realizados. Antes do início das atividades, os ligantes foram separados em grupos e alocados em uma agenda previamente organizada com as datas dos encontros. Em cada grupo, havia pelo menos um coordenador de liga com experiência prévia em outras extensões em casa de acolhimento, sempre presente nos encontros e coordenando a organização das oficinas. Os ligantes fizeram parte de uma reunião anterior ao início das visitas, na qual puderam dividir suas expectativas, dúvidas e ansiedades frente ao trabalho, o que continuou sendo feito ao longo de todo projeto nos contextos de supervisão.

Foram estruturados 8 grupos, sendo que 4 se encaminharam ao trabalho realizado em outra casa de acolhimento, de meninos de 0 a 12 anos, e os 4 restantes constituíram o trabalho descrito neste relato. Sendo assim, a cada semana, um grupo realizava uma visita na casa de acolhimento, apresentando-se como parte do mesmo projeto. A cada visita, foi indicado que os discentes preenchessem um breve relatório contendo a data e um resumo do trabalho realizado, para que tudo pudesse ser posteriormente lido pelos outros integrantes da Liga e discutido em supervisão.

Oficinas

As oficinas foram estruturadas nos momentos de reunião quinzenal dos ligantes a partir do que era observado nos encontros realizados na casa. Inicialmente, as oficinas tiveram caráter mais lúdico de apresentação do grupo para os moradores da casa e de criação de vínculo, formação de grupo e habituação do espaço, buscando entender a rotina e o funcionamento do lugar. Esse momento foi composto de bastante conversa com os funcionários e a diretoria da casa de acolhimento e com os meninos, que relataram sua rotina, suas histórias, potencialidades e dificuldades durante as atividades. Foram realizadas brincadeiras com bexiga, jogos de bola, “detetive” e outras atividades mais lúdicas que permitiam a integração dos ligantes com o grupo encontrado e, inclusive, entre eles mesmos, já que, pela inconstância dos moradores, sempre havia algum novo integrante em processo de se inserir no grupo da casa.

Conforme o trabalho foi sendo realizado, os próprios meninos apresentavam suas demandas, e, a partir disso, foram realizadas oficinas como a confecção de cartazes sobre profissões e seus desejos para o futuro, discussões baseadas em vídeos com temas solicitados por eles (como *bullying*), uma roda de conversa sobre identidade e negritude no Dia da Consciência Negra (característica da maioria dos acolhidos) e oficinas culinárias como a

de bombom de leite ninho (sem esquecer da adaptação para aqueles com especificidades como diabetes).

Assim, foi realizado um total de oito oficinas no período vespertino, entre agosto e novembro de 2019, com duração de aproximadamente duas horas cada uma. Dentre as brincadeiras, gincanas ou rodas de discussão (todas propostas a partir dos interesses dos próprios acolhidos), foi possível observar a dinâmica da casa e das relações. Objetivou-se avaliar as interações entre os adolescentes durante o período dos ligantes na casa, além de promover momentos de conexão entre eles e de abertura para a discussão de questões do cotidiano e de suas vidas.

Resultados e discussão

A casa de acolhimento em questão possui um espaço físico bem amplo, com uma sala grande, cozinha, espaço de convivência, banheiros, lavanderia, garagem e quartos com camas extras. Há uma área de lazer no fundo, onde os meninos jogam futebol, sendo este o principal local de realização das oficinas. O número de acolhidos morando na casa era muito variado; a cada visita do grupo discente, havia novos moradores, e outros já não estavam mais na casa. Ainda, a rotina da casa era muito fluída, não apenas quanto aos moradores, mas também quanto ao humor dos meninos. Em muitos dias, eles se mostravam agitados e animados com o grupo, enquanto, em outros, questionavam a existência do grupo e sua permanência ali.

O trabalho promovido a partir das oficinas e da oferta de um espaço voltado para atividade grupal e conjunta permitiu que os adolescentes retirassem um tempo de suas rotinas para direcionar o olhar à composição da casa, mesmo que indiretamente. Ao serem convidados a realizar atividades juntos, com os mesmos objetivos, aqueles que eram novos na casa passavam a se integrar e a se apresentar melhor ao grupo; os que precisavam de ajuda com a realização da tarefa eram assistidos pelos colegas; até mesmo nos dias em que a participação na oficina era recusada, esta serviu de canal para que externalizassem suas angústias, revoltas e insatisfações com o contexto vigente.

Após a realização do projeto, foi possível notar maior possibilidade de expressão dos adolescentes, um ganho para a dinâmica da instituição de acolhimento. Foi possível observar, também, certa amenização das brigas e discussões inicialmente frequentes entre eles, além de uma abertura gradativa no que se refere a contar suas histórias anteriores à chegada na instituição, suas expectativas e medos, tornando possível aos discentes conhecer

suas vidas e criar um vínculo no período da extensão. Em alguns momentos, os meninos confidenciaram, discretamente, a um discente ou outro de quem se sentiram mais próximos, seus pensamentos sobre estar ali, sua situação familiar e demonstraram tristeza com a aproximação do final do projeto.

O vínculo entre extensionistas, residentes da casa e cuidadores foi essencial para agir dentro da instituição e constituiu o apoio necessário no levantamento das demandas a serem trabalhadas nas oficinas posteriormente. Foram apresentados muitos relatos de agitação e brigas, formação de pequenos subgrupos entre os abrigados e dificuldades dos cuidadores da casa, que, ao final do dia, sentiam o cansaço do cuidado de tantos garotos. Cada um dos adolescentes tinha seus pertences, porém o espaço era compartilhado, dividindo quartos e toda a casa. Isso, por vezes, causava certo estranhamento entre os meninos, que, antes de entrar na instituição, possuíam determinada vivência e maneira de se colocar no mundo e, quando colocados todos no mesmo espaço, tornam-se desconhecidos tentando se adaptar à nova realidade.

Um grande avanço dentro da instituição com a realização das oficinas foi a importância dada à necessidade de cuidado e identificação com o outro e da assistência mútua enquanto um grupo de pessoas que enfrentam desafios semelhantes. Com as dinâmicas em grupo, por vezes, foi possível perceber o que precisava ser reforçado nas relações e trabalhado na criação de um ambiente mais harmônico. Durante uma das oficinas, um adolescente com problemas de aprendizagem foi ajudado espontaneamente pelos outros meninos; em alguns momentos, o ambiente parecia mais leve e de risadas. Considerando os conhecimentos da psicologia, é compreensível que a expressão da violência por meio dos desentendimentos e brigas era um reflexo do momento difícil por que os meninos estavam passando e da experiência delicada gerada pela mudança repentina de tudo que viveram até o momento do ingresso na casa de acolhimento.

Esse sentimento de pertencimento e de vínculos positivos trabalhados no projeto é importante, conforme Nunes (2010), na diminuição dos impactos negativos da instituição e na criação de uma rede de apoio fortalecida. As atividades levadas para o grupo de adolescentes trabalhavam os sentimentos negativos e positivos que poderiam surgir no contexto da casa de acolhimento e a importância do apoio recíproco entre eles, em consonância com os estudos de Samuelsson, Thernlund e Ringstrom (1996 apud SIQUEIRA, 2006) acerca da ideia de a rede de apoio ter profunda influência na saúde e

no bem-estar do indivíduo, quando Siqueira (2006) aborda a importância de apoiar-se mutuamente.

Ainda assim, em alguns dias, conflitos de convivência se sobressaíam. Dentre as maiores dificuldades, destacam-se momentos em que o grupo discente chegava para o encontro no dia em que algum evento estressor havia acontecido e encontrava os meninos tristes, brigando com os cuidadores, ou entre eles, e pouco receptivos. Um exemplo comum eram as brigas por cigarro (alguns deles fumavam), por objetos que haviam comprado com seu próprio dinheiro, como bolas de futebol, animais de estimação ou outros itens de convivência.

Os adolescentes podiam ter celular, redes sociais e realizar atividades que eram escolhidas por cada um e não pelo coletivo da casa (um fazia aula de ginástica artística; outro fazia aulas de futebol, por exemplo). Apesar do efeito extremamente positivo de se considerar a individualidade de cada um, em alguns momentos, essas diferenças se destacavam, impactando as vivências, como o apadrinhamento de apenas um dos garotos ou o fato de algum deles ter relação mais próxima com a família do que outros. Isso causava sentimentos de inveja, tristeza e raiva para aqueles que não tinham as mesmas experiências de vínculo, tão almejadas e importantes para o crescimento. Apesar disso, entre os que se consideravam amigos, havia felicidade pela conquista do outro e esperança de um dia obter o mesmo.

Jovens em situação de vulnerabilidade, muitas vezes, se tornam indivíduos com dificuldades de proteger e manter boa parte de seus interesses, que variam de sujeito para sujeito. Podemos considerar que uma das principais características da vivência institucional seja a limitação da liberdade. Ainda, alguns podem ter necessidades específicas que os colocam em situação de maior vulnerabilidade para além das que já são comuns a todos os outros institucionalizados. Esses fatores de vulnerabilidade são diversos, sendo observados, na casa, os seguintes: ser menor de idade, doenças crônicas, doenças sensoriais e comprometimento cognitivo (PESSALACIA; MENEZES; MASSUIA, 2010).

Ao longo das atividades, o grupo foi observando queixas mais frequentes nas falas dos meninos, como “aqui não é minha casa” e o caráter temporário com o qual enxergam a instituição. A vontade evidente de voltar para casa da família, apesar das questões de vulnerabilidade, podia ser observada em suas histórias, o que corrobora com Bronfenbrenner (1979/1996) quando o autor diz que a instituição não é um equivalente ao ambiente familiar funcional. Falas quanto a suas relações entre pares também foram constantes: grupos que acabavam se formando entre eles (nos quais sempre parecia

haver um “líder” que se destacava e influenciava os outros a participar das atividades ou não) e o que achavam dos novos meninos que chegavam ou dos que iam embora. Muitos comentavam sobre a saudade da família e expressavam desejo de voltar para onde moravam antes.

Desse modo, foi possível perceber que questões envolvendo vínculos, direta ou indiretamente, são muito presentes nas falas e na rotina dos adolescentes em instituição. Eles conversam tanto sobre a falta dos vínculos que foram quebrados quanto sobre as novas referências de cuidador e de amigos, experiências sempre muito negativas, como o desejo forte de voltar a ver a família e de se sentir excluído de seu ambiente familiar e das relações que mantinham no bairro e na escola, ou muito positivas, como dizer gostar dos novos amigos e dos cuidadores, posto que em casa a situação estava muito conturbada. Podemos considerar Rosa et al. (2012) no que concerne a entender a adolescência não mais como uma mera fase de desenvolvimento, mas como um fenômeno amplo, que acontece levando-se em conta todo o contexto em que o adolescente está inserido e sua diversidade de vivências, que, no caso dos jovens acolhidos, é sempre muito imprevisível. Sendo assim, trabalhos como este projeto de extensão tornam-se um veículo possível na promoção do cuidado de questões especializadas dessa população, muitas vezes não trabalhadas diretamente no cotidiano das instituições.

As falas ao final do projeto (encerrado com uma festinha com salgadinhos e refrigerantes promovida por todos os ligantes) mostraram como uma atenção voltada à dinâmica de grupo, ainda que de forma simples, pode promover interações e qualidade de vida, diminuindo o impacto dessa transição de contexto na vida dos garotos. A mudança de casa, o encontro com o novo, o afastamento de tudo o que era conhecido, a individualidade de cada um em conflito interno e externo são desafios que podem ser gradativamente cuidados e amenizados com o entendimento de que existem, o que, muitas vezes, se perde na rotina diária, mas não deixa de aparecer quando a oportunidade é provida.

Com o encerramento do projeto de extensão, ao comparar as falas dos meninos, mantêm-se duas percepções quanto à instituição: aqueles que, inevitavelmente, já pareciam tê-la aceitado como casa, depois de passarem praticamente a vida toda institucionalizados devido a problemas familiares e à impossibilidade de retornar para a família de origem, e aqueles que ainda a viam como um lugar temporário e se mostravam muito ansiosos por qualquer oportunidade de sair dali.

Urge a discussão, a partir de tudo que foi observado, de que a institucionalização pode, sim, ser uma experiência positiva, de oportunidade

de reorganização familiar, cuidado e proteção para crianças e adolescentes em situações de risco, mas, quando realizada com os muitos obstáculos de se manter uma instituição no Brasil, pode ser muito negativa. Em ambos os casos, nunca será uma experiência fácil para os envolvidos. Considerando-se que é possível perceber os ganhos com o projeto e com a abertura que a instituição teve ao acolher e auxiliar a realização das oficinas, indica-se que outros projetos semelhantes sejam realizados nas casas de acolhimento existentes. O trabalho não é total, tampouco milagroso, frente à quantidade de dificuldades, porém, sem dúvida, traz benefícios e um olhar diferenciado àqueles que já se encontram tão vulneráveis. Assim, espera-se não mais encontrar a instituição completamente destruidora de Foucault (1997) e Goffman (1974), como era descrita antigamente, mas idealiza-se que, um dia, alcancemos a instituição ideal, positiva e pautada no ECA, como almeja Arpini (2003).

Conclusão

A ação de extensão desenvolvida pela LAPJUS mostrou-se positiva no cumprimento do objetivo geral de observar e intervir na realidade dos meninos institucionalizados, expostos às constantes mudanças na dinâmica de entrada e saída de residentes na casa de acolhimento. Foi possível notar que o relacionamento entre os adolescentes da instituição pode ser conflituoso, uma vez que a convivência é modificada a qualquer momento com a chegada de outros adolescentes, que alteram completamente as relações e as funcionalidades da instituição.

Desse modo, as oficinas realizadas tiveram respostas positivas dos participantes ao se trabalhar sentimentos desencadeados pela vivência no local. As atividades buscaram entender quais demandas eram presentes na instituição e no convívio entre os meninos residentes e que que pudessem gerar discussões significativas para eles. Sendo assim, o projeto de extensão abordou questões sociais e políticas que os adolescentes não discutiam na instituição e criou espaços de interação e expressão de opiniões, visando compreender as percepções dos meninos sobre as experiências desencadeadas pelo ambiente. Nesse sentido, foi possível construir um espaço de fortalecimento das relações constantes e inconstantes da casa.

É importante salientar que os novos sujeitos ingressantes na instituição também se sentiam assustados, deslocados e excluídos dos demais integrantes. Com isso, as oficinas permitiram realizar atividades em grupo nas quais houve uma maior aproximação entre os meninos recém-

chegados e os que já estavam há algum tempo na instituição, desenvolvendo a comunicação e o sentimento de pertencimento entre eles. Assim, a extensão fortalece os residentes da casa, tendo em vista que estes se encontram em uma situação de vulnerabilidade social e de incertezas frente às perspectivas da vida e, durante as oficinas, encontram espaço para refletir e falar sobre esses sentimentos.

Nesse sentido, a liga busca trabalhar, em suas atividades de extensão, temáticas sociojurídicas que ofereçam espaço para o diálogo de temáticas sensíveis, principalmente quando os sujeitos se encontram em situações de vulnerabilidade social, rompimento de vínculos e adaptação a um novo ambiente. Espera-se que novas atividades de extensão sejam realizadas em outras instituições para crianças e adolescentes acolhidos, oferecendo suporte nas suas diferentes formas e buscando ouvir e validar as expressões dos sujeitos que estejam envolvidos nessa dinâmica.

REFERÊNCIAS

ARPINI, D. M. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 70-75. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000100010>. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LEMOS, S. C. A.; GEHELE, H. H. L.; ANDRADE, J. V. Os vínculos afetivos no contexto de acolhimento institucional: um estudo de campo. **Psicologia: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 1-10, 2017.

LUVIZARO, N. A.; GALHEIGO, S. M. Considerações sobre o cotidiano e o habitar de crianças e adolescentes em situações de acolhimento institucional em abrigo. **Revista Terapia Ocupacional**, [s. l.], v. 2, n. 22, p. 191-199, 2011.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. **Estudos de Psicologia**, [s. l.], v. 9, p. 177-187, 2004.

NUNES, M. A. C. **Auto-conceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clí-

nica Dinâmica) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

OLIVEIRA, L. de M. M.; RESENDE, A. C. Estudo de sintomas depressivos em crianças sob situação de acolhimento institucional. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 55-63, jun. 2016.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472016000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2021.

PESSALACIA, J. D. R.; MENEZES, E. S.; MASSUIA, D. **Bioethikos**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 423-430, 2010.

RAYANE, D. B.; SOUSA, D. H. A. V. de. Privação afetiva e suas consequências na primeira infância: um estudo de caso. **Revista InterScientia**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 90-111, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/intercientia/article/view/721/601>. Acesso em: 29 ago. 2021

ROSA, E. M.; NASCIMENTO, C. R. R.; MATOS, J. R.; SANTOS, J. R. O processo de desligamento de adolescentes em acolhimento institucional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 361-368, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000300003>. Acesso em: 8 jun. 2019.

SIQUEIRA, A. C. **Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo em transições ecológicas na adolescência**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

1
 Universidade Federal do
 Triângulo Mineiro (UFTM)
Orcid: 0000-0002-0094-9350
E-mail: nicollelazarini.f@gmail.
 com

2
 Universidade Federal do
 Triângulo Mineiro - UFTM
Orcid: 0000-0002-1001-0494
E-mail: luciana.maria.silva@
 uftm.edu.br

3
 Universidade Federal do
 Triângulo Mineiro - UFTM
Orcid: 0000-0002-6033-2299
E-mail: luana.ro.tosta@
 hotmail.com

4
 Faculdade de Filosofia
 Ciências e Letras de Ribeirão
 Preto da Universidade de São
 Paulo (FFCLRP-USP)
Orcid: 0000-0002-8259-7618
E-mail: liniker08@hotmail.
 com

Relato de experiência

GRUPO PSICOTERAPÊUTICO COM CRIANÇAS QUE VIVENCIARAM O DIVÓRCIO DOS PAIS

PSYCHOTHERAPEUTIC GROUP WITH CHILDREN WHO EXPERIENCED THE DIVORCE OF THEIR PARENTS

GRUPO PSICOTERAPÉUTICO CON NIÑOS QUE VIVIERON EL DIVORCIO DE SUS PADRES

Nicolle Esselin Lazarini Fazolino¹

Luciana Maria da Silva²

Luana Rodrigues de Oliveira Tosta³

Liniker Douglas Lopes da Silva⁴

Resumo

O presente estudo é um relato de experiência, realizado como projeto de extensão, de uma acadêmica de Psicologia acerca de sua participação em um grupo psicoterapêutico com crianças que vivenciaram o divórcio dos pais. Desenvolvido a partir de referenciais teóricos acerca de grupo psicoterapêutico com crianças, no qual atividades lúdico-terapêuticas favorecem as intervenções, o grupo foi composto por três crianças, duas psicólogas e uma discente de Psicologia, que atuou como observadora participante. As atividades ocorreram ao longo de doze encontros semanais, de duração média de noventa minutos. Foram utilizados recursos lúdicos para mediar o diálogo com os participantes. O grupo psicoterapêutico proporcionou às crianças um espaço para dialogar sobre a família, o divórcio dos pais, as mudanças e os conflitos. Enquanto experiência profissional, a observação participante contribuiu muito para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos acerca de intervenção grupal com crianças.

Palavras-chave: divórcio; reconfiguração familiar; grupo psicoterápico.

Abstract

This study deals with an experience report of a psychology student about her participation in a psychotherapeutic group with children who experienced their parents' divorce, carried out as an extension project. Developed through theoretical references about a psychotherapeutic group with children, in which playful-therapeutic activities favor interventions, the group consisted of three children, two psychologists and a psychology student, author of this report and who acted as a participant observer. The activities took place over twelve weekly meetings, with an average duration of ninety minutes. Playful resources were used to mediate the dialogue with the participants. The psychotherapeutic group provided the children with a space to talk about the family, parents' divorce, changes and conflicts. As a professional experience, participant observation contributed a lot to the acquisition of theoretical and practical knowledge about group intervention with children.

Keywords: divorce; family reconfiguration; psychotherapeutic group.

Resumen

El presente estudio trata de un relato de experiencia de una estudiante de psicología sobre su participación en un grupo psicoterapéutico con niños que vivieron el divorcio de sus padres, realizado como proyecto de extensión. Desarrollado a partir de referencias teóricas sobre un grupo psicoterapéutico con niños, en el que las actividades lúdico-terapéuticas favorecen las intervenciones, el grupo estuvo compuesto por tres niños, dos psicólogos y un estudiante de psicología, que actuó como observador participante. Las actividades se desarrollaron en doce reuniones semanales, con una duración media de noventa minutos. Se utilizaron recursos lúdicos para mediar el diálogo con los participantes. El grupo psicoterapéutico brindó a los niños un espacio para hablar sobre la familia, el divorcio de los padres, los cambios y los conflictos. Como experiencia profesional, la observación participante contribuyó mucho a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos sobre la intervención grupal con niños.

Palabras clave: divorcio; reconfiguración familiar; grupo psicoterapéutico.

INTRODUÇÃO

O panorama atual das famílias brasileiras é afetado pelos diferentes tipos possíveis de união e, também, pelo divórcio (CONSELHO FEDERAL DE

PSICOLOGIA, 2019). No Brasil, a Lei nº 6.515, chamada “Lei do Divórcio”, foi sancionada em 1977 (BRASIL, 1977), e, desde então, muitas mudanças ocorreram até se chegar ao entendimento contemporâneo dos processos de divórcio e guarda dos filhos.

Sabe-se que o divórcio em si não é considerado nocivo aos membros da família e que suas repercussões podem ser tanto positivas quanto negativas, dependendo, em larga medida, da maneira como os genitores administram seus conflitos e envolvem os filhos em seus embates. Muitas vezes, a dissolução conjugal pode representar um alívio tanto para os pais quanto para os filhos, tendo em vista a possibilidade de experienciar um ambiente familiar menos conflituoso (NÜSKE; GRIGORIEFF, 2015; SILVA et al., 2020). No entanto, divórcios conflituosos afetam sobretudo os filhos, fazendo com que a criança fique triste, distraída, isolada, brinque menos, tenha dificuldades escolares, dentre outros sintomas, sendo comum o sentimento de culpa pelo divórcio dos pais (NÜSKE; GRIGORIEFF, 2015; ABREU et al., 2020).

Nesse contexto, os divórcios litigiosos são os mais complexos e potencialmente danosos. No estudo de Negrão e Giacomozzi (2015), verificou-se que pais e mães apresentaram comportamentos de evitar, restringir ou prejudicar a relação do(s) filho(s) com o ex-cônjuge após a separação. As consequências negativas para os filhos foram ansiedade, depressão, agressividade, uso de mentiras e rejeição do genitor que não possui a guarda (NEGRÃO; GIACOMOZZI, 2015).

Em muitos casos de divórcios conflituosos, há também a presença da Alienação Parental (AP), cujos efeitos vêm sendo discutidos nos âmbitos da Psicologia e do Direito. Diante desse cenário, foi criada a Lei nº 12.318 (BRASIL, 2010), a Lei da Alienação Parental, visando proteger a criança e seu direito fundamental à convivência familiar saudável (NÜSKE; GRIGORIEFF, 2015).

Dessa forma, se a vivência dos filhos em relação ao divórcio varia conforme o modo como os pais lidam com a situação, casais que conseguem lidar de forma positiva com a separação garantem que os filhos possam amadurecer positivamente após o processo (BRASIL, 2016; SILVA et al., 2020).

Nesse contexto, as Oficinas de Parentalidade (OP) foram desenvolvidas com o objetivo de auxiliar famílias que enfrentam conflitos jurídicos relacionados ao divórcio ou à dissolução da união estável, sendo voltadas para pais, crianças e adolescentes, separadamente. O trabalho é uma ação preventiva, por meio de um viés pedagógico, contra a AP e as consequências negativas dos comportamentos danosos dos genitores após o divórcio, conscientizando o ex-casal de que é importante para os filhos a convivência

com ambos, em ambiente saudável (BRASIL, 2016; BORDONI; TONET, 2016; BRITO; SILVA, 2017).

Mensalmente, são realizadas quatro oficinas com quatro horas de duração, em uma cidade do interior de Minas Gerais, ministradas por instrutores capacitados, utilizando o material do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (SILVA et al., 2015). Nas oficinas de pais, realizadas em salas separadas para o ex-casal, são transmitidas técnicas de comunicação, informações sobre as consequências dos conflitos para os filhos e informações legais sobre alienação parental, guarda, visitas e pensão alimentícia. Na oficina de crianças, são trabalhados temas relativos à separação dos pais, mediante uma linguagem lúdica. Na oficina de adolescentes, são oferecidos espaços de escuta e de auxílio em relação à separação dos pais (SILVA et al., 2015).

Durante a realização das OP no ano de 2018, foi percebida demanda por atendimento psicológico para algumas crianças, que apresentaram maiores dificuldades quanto à adaptação e à vivência dos conflitos parentais pós-divórcio. Assim, um grupo psicoterapêutico foi proposto.

O referencial teórico escolhido para o trabalho em grupo com as crianças foi o de Almeida e Monteiro (2012), cujo trabalho realizado, em Portugal, com essa população é referência na área. Trata-se de um programa de intervenção para crianças e jovens, filhos de pais divorciados, envolvendo sessões grupais e individuais. Segundo as autoras, a intervenção em grupo auxilia na troca de experiências semelhantes entre os pares, facilitando a compreensão mútua e a possibilidade de identificar e potencializar recursos do grupo na mudança individual (ALMEIDA; MONTEIRO, 2012).

Os temas trabalhados na intervenção proposta por Almeida e Monteiro (2012) são relacionados às mudanças decorrentes da separação dos pais, a sentimentos, pensamentos e comportamentos da criança. Conforme esse modelo, as intervenções ocorrem por meio de atividades lúdico-terapêuticas, facilitando a construção de uma relação de confiança entre a criança e o facilitador do grupo e promovendo a partilha entre os pares.

Nesse sentido, o grupo psicoterapêutico com as crianças se propõe a ser um espaço sigiloso, privilegiado e reservado para trocas de comunicação e afetos entre os participantes, a partir de mediadores lúdicos, que proporcionam novas vivências e tipos de relacionamentos, a fim de auxiliar os indivíduos a se reorganizarem internamente (FERNANDES et al., 2003).

Isto posto, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência da acadêmica de Psicologia enquanto observadora participante do grupo psicoterapêutico com crianças que vivenciaram o divórcio dos pais.

EXECUÇÃO

O grupo psicoterapêutico foi um projeto de extensão justaposto ao programa “Oficinas de Parentalidade”. Foi facilitado por duas psicólogas, e a acadêmica teve a função de observadora participante. Três crianças participaram desse grupo, sendo um menino de sete anos e duas meninas, de oito e nove anos, irmãs. Tais crianças tinham demandas para atendimento psicoterápico grupal após a identificação de dificuldades na adaptação e vivência dos conflitos parentais pós-divórcio. Outras sete crianças com a mesma demanda foram convidadas, porém não compareceram aos encontros.

Foram realizados doze encontros grupais semanalmente, com duração de noventa minutos cada, de setembro a dezembro de 2018. Supervisões semanais foram realizadas com a coordenadora do projeto, para discussão dos encontros e planejamento das atividades.

Nos encontros do grupo, foram utilizados diversos recursos lúdicos como facilitadores do processo terapêutico, como brincadeiras, massas de modelar, desenhos, dramatização de histórias, bonecos da família terapêutica, colagem em cartolina e materiais recicláveis. Segundo Costa (2008), citando Melanie Klein, o brincar é atividade natural das crianças. Winnicott, em suas análises com crianças, optava por desenhar com elas, fazendo despertar o interesse de falar sobre assuntos sobre os quais não fariam com outras pessoas (COSTA, 2008). Destaca-se o papel fundamental do lúdico para mediar a comunicação verbal na psicoterapia com crianças. De acordo com Scatena (2010), para a realização de grupo com crianças, o *setting* deve contar com material que favoreça o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Um diário de campo individual foi utilizado para registro das sessões do grupo, das supervisões e dos apontamentos acerca das percepções da discente. Esse instrumento propicia ao pesquisador a descrição de pessoas, objetos, conversas, lugares, situações, assim como suas ideias, estratégias e reflexões acerca do assunto pesquisado (AFONSO et al., 2015).

Tratando-se de um grupo psicoterápico, o sigilo das sessões foi resguardado às crianças antes do início do processo grupal. O cuidado ético também se deveu às orientações, em sessões de supervisão posteriores aos encontros do grupo, pela docente que é psicóloga e coordenadora do programa de extensão “Oficinas de Parentalidade”.

A fim de garantir o anonimato dos participantes, foram adotados nomes de super-heróis, fazendo-se uma analogia entre as potencialidades e dificuldades dos personagens e as das crianças. Os nomes fictícios foram atribuídos a cada participante segundo afinidades demonstradas por eles

no grupo: o menino está representado como Batman; a menina de oito anos, como Capitã Marvel; e a de nove anos, como Mulher-Maravilha.

RESULTADOS

Batman era um menino de sete anos cujo divórcio dos pais foi consensual e tinha ocorrido há aproximadamente um ano e três meses na época do início do grupo. A guarda da criança era compartilhada, e ele morava com a mãe, os avós e uma tia, mantendo contato frequente com o pai. Segundo relato da mãe, ela e o ex-cônjuge conversavam sobre o que era necessário para o filho e evitavam discutir em sua presença.

Em relação às meninas, eram irmãs, sendo que Capitã Marvel fez oito anos durante os encontros do grupo, e Mulher-Maravilha tinha nove anos. A separação dos pais tinha ocorrido há cerca de um ano e nove meses na data do início dos encontros, e o processo de divórcio era litigioso. A guarda das meninas estava com a mãe, com quem residiam, no mesmo local que seu atual companheiro. As crianças mantinham contato frequente com o pai, que, segundo relatos da mãe, ficou agressivo após a separação, e a relação com as filhas estava prejudicada.

No encontro inicial do grupo, foi feita uma conversa de elucidação para as mães das crianças sobre a proposta do grupo psicoterapêutico, sua duração e seus objetivos. Ao final do processo grupal, foi realizado um encontro a fim de dar uma devolutiva para as mães sobre o grupo e receber o *feedback* delas acerca da participação dos filhos no projeto. A devolutiva aconteceu respeitando o sigilo do que foi trabalhado com as crianças.

Foi realizado um total de doze encontros, nos quais as facilitadoras do grupo utilizaram diversos recursos lúdicos para a condução das atividades com as crianças. Para Ortolan et al. (2018), o brincar é um facilitador para o trabalho psíquico, podendo promover à criança organização e apropriação do mundo interno e externo. Conforme Almeida e Monteiro (2012), o uso de atividades lúdico-terapêuticas com crianças facilita a construção de uma relação de confiança entre a criança e o condutor do grupo.

No primeiro encontro, estiveram presentes duas meninas, Capitã Marvel e Mulher-Maravilha, e um menino. Houve uma dinâmica de apresentação para que todos se conhecessem, sendo explicado o objetivo do grupo, bem como seu dia e horário. Também foram estabelecidas, em conjunto com as crianças, regras gerais para os encontros, como falar um de cada vez, respeitar e ouvir o outro. As crianças falaram sobre a família e a escola. Realizou-se uma dinâmica com um barco de papel, ao qual o grupo deu o nome

de “Navegador”, e solicitou-se que o grupo imaginasse que iria embarcar em uma viagem. Em cartões coloridos, as crianças colocaram no barco as pessoas e os sentimentos que levariam para a viagem e os sentimentos que esperavam ter ao final do trajeto.

No segundo dia, o menino presente na primeira sessão não compareceu, assim como nos demais encontros. Logo, estiveram presentes as duas irmãs e um menino, Batman, de sete anos, que não participou do primeiro dia, mas manteve continuidade nos encontros seguintes. A nova criança foi integrada ao grupo, e os objetivos, horários e regras do grupo foram retomados. Foi realizada uma atividade de desenho e colagem em cartolina acerca dos sentimentos comuns entre as crianças, em relação à dinâmica do barco, feita no primeiro encontro. As crianças expressaram sentimentos como tristeza, alegria, amor e saudade. Tais conteúdos foram utilizados para a elaboração da atividade do encontro seguinte, em que foi feita uma brincadeira de busca por pistas, nas quais estavam escritos alguns sentimentos explicitados no segundo encontro.

No terceiro dia, foi feita uma brincadeira de “detetive”, uma espécie de caça ao tesouro, que consistia na busca das crianças por pistas na sala. Em cada pista, havia um sentimento escrito, como raiva, felicidade, amor, medo, saudade, tristeza. O tesouro que encontraram ao final foi uma caixa de lápis de cor para desenharem a família. Essa atividade, além de possibilitar às crianças a identificação dos sentimentos contidos nas pistas, favoreceu a expressão acerca de suas famílias, por meio de desenhos, a partir dos quais foi possível compreender as representações de família de cada criança.

Em seu desenho, Batman retratou o pai, a mãe e Deus, afirmando que o desenho representava a época quando os pais estavam juntos e que tinha saudade. O título dado foi “uma família”. Mulher-Maravilha desenhou a si mesma, junto com a irmã, a mãe, o padrasto e seu casal de filhos, além de Deus, Maria e Jesus. A mudança da configuração familiar pode ser percebida pelo desenho de Mulher-Maravilha, que retratou sua concepção atual de família, com a presença do padrasto e de seus filhos. O título do seu desenho foi “amor entre família - não importa a separação sempre você estará com quem você gosta”. O desenho de Capitã Marvel foi semelhante ao da irmã, porém ela representou a família antes da separação, desenhando a si mesma juntamente com a irmã, a mãe e o pai. Seu título foi “minha família é alegre e feliz”. Nos desenhos das meninas, podem ser observadas diferentes representações da família, embora as duas sejam irmãs.

No quarto encontro, a atividade foi referente à história de cada criança sobre o seu próprio nascimento. Com massa de modelar, elas representaram

o dia do seu nascimento, e foi conversado sobre suas produções. As crianças gostaram bastante desse recurso, que permitiu o uso da criatividade e da imaginação. De acordo com Ortolan et al. (2018), o brincar pode se dar por meio de diversas práticas, como a produção artística e a utilização de objetos. A atividade com massa de modelar foi uma proposta não estruturada que favoreceu a livre expressão das crianças.

No quinto dia, foi realizada uma dramatização de histórias, em que cada criança deveria inventar uma história para que os outros membros do grupo encenassem. A história de Batman envolveu bastante elementos de fantasia e contava sobre uma criança que estava doente, mas se recuperou. A história de Mulher-Maravilha, iniciada por uma facilitadora do grupo, englobou um ex-casal e sua filha, tendo uma certa aproximação com sua realidade familiar. Capitã Marvel não criou histórias, mas participou das dramatizações.

No sexto dia, foram utilizados os bonecos da família terapêutica, um recurso muito favorável para a comunicação com as crianças, no sentido de facilitar a expressão de conteúdos verbais por meio de objetos. O objetivo foi favorecer o diálogo acerca das rotinas das crianças. As meninas contaram que ficavam em casa pela manhã e, depois, eram levadas pelo pai para a escola. Batman relatou que a mãe o levava para a escola e que ele visitava o pai, mas não detalhou sua rotina.

A sétima sessão do grupo envolveu a atividade “ouço/gosto, ouço/não gosto”. As meninas contaram sobre atitudes do pai das quais não gostavam, como quando ele ofendia a mãe delas. As três crianças comentaram que, no caso de briga dos pais, acreditavam que era melhor não se intrometer, e relataram como essas brigas as entristeciam.

Os custos emocionais no período do divórcio podem ser tão intensos para os adultos, que os tornam menos disponíveis e atentos às necessidades dos filhos, gerando consequências nas relações entre eles (ALMEIDA; MONTEIRO, 2012). Na atividade do sétimo encontro, as irmãs falaram sobre comportamentos negativos do pai, como xingar a mãe delas e seu atual namorado, o que lhes causava tristeza. Diante das vivências na atividade, foi proposto que todos pensassem em estratégias de enfrentamento para lidar com situações delicadas relacionadas à separação. Uma das soluções propostas pelas facilitadoras foi expressar a raiva de maneiras menos agressivas, por meio de algumas atitudes como não revidar e conversar com alguém.

As crianças falaram que, em momentos de briga dos pais, preferiam ficar quietas e não participar da situação. No caso das meninas, a relação fraterna pode representar um fator de proteção. Pelos relatos das crianças,

alguns comportamentos do pai prejudicava a relação das filhas com ele, conforme percebido em algumas falas das crianças no grupo. O divórcio dos pais foi litigioso, sendo que o pai não aceitou o rompimento conjugal.

Considerando as falas das meninas, alguns comportamentos do pai poderiam configurar atos de alienação parental. Como descrito na Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010, a alienação parental se configura como a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente, promovida por um dos genitores, avós ou outros responsáveis pela criança ou adolescente, para que repudie o outro genitor, causando prejuízos nos vínculos entre eles (BRASIL, 2010).

O encontro oito envolveu a construção de objetos com materiais recicláveis e massa de modelar. Foi proposto que as crianças pensassem no futuro e utilizassem os materiais para representar suas perspectivas futuras. Nas sessões nove e dez, continuaram com a mesma atividade. A ideia de se trabalhar com o uso da sucata em grupo partiu das experiências dos encontros com crianças feitos nas Oficinas de Parentalidade. No grupo, cada criança produziu seus objetos e, ao final do décimo dia, contou sobre suas construções.

Batman construiu uma mansão, na qual, segundo ele, moraria com a mãe, e fez também uma casa menor, onde o pai moraria. Posteriormente, ele afirmou que todos morariam na mansão. Nessa construção, pode-se observar uma fantasia de reconciliação dos pais, isto é, a ideia de que os pais voltem a ficar juntos. De acordo com Trindade e Molinari (2011), geralmente, a criança expressa o desejo de ver os pais juntos, idealizando um novo casamento para eles.

Capitã Marvel construiu uma casa e fez a família composta por ela, a mãe, a irmã e o namorado da mãe. A criança construiu a sua representação atual de família, com a presença do padrasto, diferentemente do desenho feito no terceiro encontro, no qual representou o pai na constituição familiar. No caso de Capitã Marvel, sua concepção de família ganhou um novo membro, o padrasto, o que influencia no curso dos papéis dentro da dinâmica familiar.

Mulher-Maravilha construiu uma casa, um carro e as pessoas que representariam sua família: ela, a mãe, a irmã, o padrasto e seus filhos. Na ocasião de contar sobre sua construção, disse que seriam ela, a irmã, Batman, cada uma das facilitadoras do grupo, além da observadora. Afirmou, ainda, que fez um barco, chamado “Navegador”, em referência ao nome do barco construído no primeiro encontro do grupo.

A atividade com sucata permitiu transformar o que seria lixo em objetos que representem as ideias das crianças para o futuro. Segundo a Cartilha do Instrutor, do Ministério da Justiça, essa atividade pode permitir, a partir da relação da reciclagem com a reconstrução familiar pós-divórcio, a ideia de que tudo pode se transformar, ou seja, os materiais recicláveis, que seriam considerados lixo, podem possibilitar a construção de um novo objeto. Assim, o divórcio pode ser algo ruim inicialmente, mas a família pode se transformar de forma positiva, por meio de relações saudáveis e não conflituosas (BRASIL, 2016).

No penúltimo encontro, foram apresentadas às crianças, por meio de *slides*, imagens de alguns super-heróis, visando uma conversa sobre seus poderes e dificuldades, relacionando-os com as potencialidades e os desafios das pessoas, das crianças e de seus pais. Foi proposto que os participantes criassem, a partir de um desenho, um super-herói e um vilão e, depois, que contassem sobre seus desenhos.

No último encontro, realizou-se uma recapitulação das atividades feitas em cada encontro, por meio de uma dinâmica. Batman levou flores para todas as pessoas do grupo, e as facilitadoras e a discente levaram aos participantes pequenos vasos com cactos, como forma de agradecimento e de lembrança do grupo.

Sugeriu-se que cada criança escolhesse um cacto para levar consigo. Embora a planta não seja um recurso lúdico, destaca-se sua relevância na finalização das atividades como elemento simbólico. A analogia do cacto foi a de que, ainda que essa planta tenha espinhos, é semelhante às dificuldades da vida: também existe espaço para brotar flores, quando recebe cuidados. Ademais, ao cuidarem dos cactos, as crianças poderiam manter viva a lembrança dos momentos vividos no grupo. Além disso, Batman percebeu que os cactos tinham tamanhos diferentes, associando o menor a si mesmo, o médio, à Capitã Marvel e o maior, à Mulher-Maravilha, de acordo com a altura de cada um. Isso possibilitou uma conversa sobre o tamanho e a força de cada um, e as crianças puderam dar um significado pessoal no processo de encerramento das atividades.

Ao final dos doze encontros, as facilitadoras, a observadora e a supervisora do grupo realizaram uma entrevista de devolutiva com as mães das crianças, que destacaram que os filhos gostaram do grupo.

Após a fala das mães, foi realizado um *feedback* das condutoras e da supervisora acerca do grupo. Em relação a Batman, foi dito que ele se mostrou inteligente, criativo e participativo no grupo, e que apresentou algumas dificuldades escolares. Diante disso, orientou-se a mãe sobre a importância

de um acompanhamento psicológico da criança. Em relação às meninas, foi destacado que são carinhosas, unidas, e que isso pode ajudá-las. Ressaltou-se a importância de terem alguém de referência por parte da família do pai. Foi sugerido que elas retornassem à psicoterapia que já haviam realizado, pois poderia ajudá-las a se fortalecerem mais.

DISCUSSÃO

Diante do exposto pode-se perceber que, na concepção das crianças, o divórcio não extinguiu suas famílias, apenas alterou suas configurações (BRASIL, 2016; SILVA et al., 2019; SILVA et al., 2020). Segundo Trinca (1997), do interjogo entre a família real e os sentimentos e desejos da criança, esta constrói uma família dentro de si, que são seus objetos internos. Uma forma de compreender a sua representação de família é por meio de técnicas de desenhos. No presente estudo, o desenho foi utilizado como um recurso lúdico que possibilitou o diálogo sobre família, e não como uma técnica projetiva.

Nesse sentido, o grupo foi um importante espaço para as crianças, devido às trocas de experiências entre pares e de compreensão das mudanças familiares. Com o rompimento da relação conjugal, os membros da família precisam se adaptar a uma nova situação, aprendendo a viver em uma nova estrutura familiar, com novos papéis e funções (OLIVEIRA; CREPALDI, 2018; NÜSKE; GRIGORIEFF, 2015).

No divórcio, embora os membros do grupo familiar vivenciem situações semelhantes, cada um interpreta de modo particular a experiência da dissolução conjugal (SILVA et al., 2020). Logo, considerando a criança como membro do grupo familiar, é essencial compreender suas percepções sobre a dissolução conjugal, porém pouco estudos, principalmente brasileiros, têm se debruçado sobre a necessidade de conhecer a visão dos filhos acerca do processo de divórcio e/ou dissolução conjugal e seus desdobramentos (ABREU et al., 2020; SILVA et al., 2019).

Destaca-se que os conflitos de longa duração após o divórcio podem complicar a experiência familiar de reconfiguração, sendo que o modo como os filhos vivenciam esse período depende da maneira como seus genitores lidam com o fim da relação conjugal e administram os conflitos (BRASIL, 2016). Tais situações podem gerar consequências emocionais nas crianças, como, por exemplo, distúrbios psicopatológicos (ABREU et al., 2020).

Na medida em que um dos membros do casal não aceita o rompimento conjugal, a situação se torna mais complexa, pois é criado um processo

litigioso (NÜSKE; GRIGORIEFF, 2015). Para Juras e Costa (2011), o subsistema fraterno, em casos de divórcios conflituosos, pode ser um fator positivo para lidar com as dificuldades e os conflitos entre os pais, como no caso das irmãs participantes do grupo do presente trabalho.

Dentre os incontáveis conflitos, a alienação parental pode causar prejuízos à criança, como ansiedade, medo, insegurança, tristeza, dificuldade escolar, irritabilidade, culpa (NÜSKE; GRIGORIEFF, 2015; SARMET, 2016). A prática de alienação parental é um descumprimento dos deveres relacionados ao poder familiar, colocando em risco a saúde emocional e psicológica da criança. Por isso, deve ser identificada para garantir o direito e a proteção integral da criança e do adolescente (NÜSKE; GRIGORIEFF, 2015).

Diante dos prejuízos causados pela AP, destaca-se a importância de intervenções nesse contexto. O trabalho das Oficinas de Parentalidade também representa uma ação preventiva contra a alienação parental, buscando conscientizar o ex-casal da importância para os filhos da convivência com ambos os pais (BRASIL, 2016; SILVA et al., 2015; BORDONI; TONET, 2016; BRITO; SILVA, 2017).

Cabe destacar as potencialidades do grupo psicoterápico infantil, que possibilitou um espaço de escuta e acolhimento às demandas das crianças, as quais se sentiram ouvidas com respeito e tiveram seus sentimentos validados, conforme propõe Fernandes et al. (2003). Para Juras e Costa (2011) e Almeida e Monteiro (2012), é essencial também ter sensibilidade e conhecimento sobre o sofrimento infantil no contexto grupal, podendo ser encontrado nas falas, nos desenhos e nas brincadeiras, de modo a ser possível oferecer intervenções favoráveis ao seu desenvolvimento saudável.

Destaca-se a importância do vínculo criado entre as crianças, a discente e as facilitadoras, o que contribuiu para o bom desenvolvimento das atividades grupais e a coesão entre os participantes. Sabe-se que tanto a comunicação como um bom vínculo são indispensáveis no processo psicoterapêutico grupal, uma vez que, a partir deles, é possível haver o compartilhamento de vivências e conhecimentos, além de estabelecer conexões entre os mundos interno e externo das crianças, gerando novos significados e experiências emocionais (FERNANDES et al., 2003).

Em relação aos desafios encontrados durante o projeto, destacam-se a agitação das crianças e a dificuldade de execução integral de algumas atividades propostas nos encontros. De acordo com Grandesso (2000), trabalhar com crianças exige do terapeuta a habilidade de aproveitar ou criar oportunidades para dialogar sobre seus interesses, habilidades, conhecimentos, para que a criança possa emergir como sujeito e ser levada a sério, mesmo

no momento da brincadeira. O grande desafio para o psicoterapeuta é inserir-se no mundo da criança, deixando-se ser conduzido pela curiosidade genuína, admirando suas produções e utilizando a riqueza de sua imaginação.

A agitação das crianças foi um fator bastante presente, o que, de certo modo, era esperado, tendo em vista que o grupo se propôs a abordar temáticas delicadas, como família, divórcio, conflitos e mudanças familiares. Nos momentos de grande agitação das crianças, a intervenção se tornava difícil, pois pareciam não ouvir o que estava sendo solicitado. Nesses momentos, o objetivo do grupo era sempre retomado, além das regras estabelecidas no início dos encontros junto a eles, como falar um de cada vez, respeitar e ouvir o outro. Essas situações geravam certa angústia nas condutoras, o que era trabalhado em supervisão com a orientadora.

Outra questão desafiadora foi que, em várias ocasiões do grupo, as crianças não conseguiam executar exatamente o que era solicitado nas atividades, como na proposta de dramatização dos papéis parentais. Grandesso (2000) afirma que, embora o psicoterapeuta tenha vários objetivos, não deve ter expectativas: cada uma das sessões é uma experiência existencial. O autor discorre sobre a importância de sustentar o potencial saudável da criança, a partir de um espaço de segurança e respeito às suas capacidades e sentimentos. Nesse sentido, torna-se importante compreender que os momentos nos quais as atividades não foram realizadas na íntegra também representaram aprendizado e trocas significativas.

As dificuldades encontradas pelas psicólogas e pela acadêmica revelam alguns possíveis desafios encontrados na clínica grupal com crianças, bem como possibilitam a reflexão sobre possíveis formas de intervenção e manejo clínico com o público infantil. Tendo em vista os desafios durante a execução da atividade de extensão, destaca-se a relevância das supervisões das práticas. Nesses momentos, discutia-se sobre os encontros e planejava-se as sessões seguintes. A experiência clínica da supervisora contribuiu muito para a compreensão da dinâmica do grupo, a condução ética e a formulação de intervenções.

O grupo de supervisão é um grupo de trabalho, formado pelos alunos e pelo supervisor. Nas supervisões, as discussões devem desenvolver-se considerando dois níveis: o do aprendizado/realização da tarefa e o das ansiedades, fantasias e sentimentos despertados. (AGUIRRE, 2000). No caso do trabalho em questão, as supervisões também auxiliaram a compreender a agitação do grupo, que gerava certa ansiedade nas condutoras. Assim, com mais entendimento dos fatos e das angústias, era possível um melhor planejamento das intervenções.

Scatena (2010), ao realizar revisão bibliográfica em busca de publicações brasileiras na área de grupos de psicoterapia infantil, afirma que, apesar dos avanços, ainda existe certa escassez de estudos na área. Tal dificuldade foi encontrada também na execução deste trabalho, o que reafirma a importância de mais investigações sobre o tema, de grande relevância.

O grupo, além de representar um importante espaço para as crianças, constituiu-se como um elemento de extrema relevância para a formação profissional da acadêmica. A observação participante mostrou-se uma ferramenta eficaz para a aprendizagem de conhecimentos teóricos e práticos acerca do trabalho clínico com crianças, diante da modalidade grupal. Para Gerhardt e Silveira (2009), na observação participante, ocorre o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, e, assim, são obtidas informações sobre a realidade no próprio contexto.

O divórcio é uma temática atual e relevante, que influencia na dinâmica familiar, na saúde mental dos envolvidos e na sociedade como um todo. Logo, a atuação enquanto observadora participante do grupo contribuiu grandemente para a formação profissional da acadêmica, oferecendo experiência para agir diante dessas situações, principalmente com o público infantil. Portanto, tem-se a observação participante e o relato de experiência como elementos preciosos para a formação do futuro profissional de Psicologia, agregando saberes de modo mais profundo do que os conteúdos estudados em sala de aula.

Para a acadêmica, extensionista no programa “Oficinas de Parentalidade” por três anos, o grupo se configurou como uma experiência rica em aprendizados e afetos, compondo seu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Psicologia. Destaca-se a relevância da atividade de extensão durante o percurso acadêmico, agregando conhecimentos, complementando o aprendizado promovido por atividades de ensino e pesquisa. Ademais, práticas extensionistas são de extrema importância no que se refere à formação profissional, pois permitem a aproximação entre os alunos e a comunidade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Programas de extensão são importantes ações na formação acadêmica de futuros profissionais, sobretudo em temas atuais como os trabalhados no grupo em questão. Ressaltam-se a relevância e a responsabilidade social do projeto por contribuir para a efetivação de medidas legais de proteção à criança, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,

1990), trazendo repercussões importantes na qualidade de vida dos sujeitos envolvidos.

Outrossim, o grupo mostrou-se como um potente instrumento de auxílio para crianças cujos pais se divorciaram. Com o crescente número de divórcios, e suas possíveis implicações na vida dos filhos menores de idade, destaca-se o importante papel da Psicologia para promover trabalhos com famílias e, especialmente, com crianças nesses contextos.

É essencial a garantia do direito da criança à convivência familiar com ambos os pais, entendendo que a noção de parentalidade e conjugalidade são distintas e dissociadas. Ainda, é fundamental compreender a visão das crianças perante o divórcio dos pais, além da proposição de estratégias que minimizem os possíveis prejuízos desse processo aos filhos. Uma alternativa diante disso são os grupos psicoterapêuticos para as crianças, que podem, inclusive, ser propostos como atividades de extensão no contexto das universidades.

Finalmente, no que se refere à atuação da discente como observadora participante, nota-se que esse processo contribuiu sobremaneira para a sua formação profissional, destacando-se a importância da atividade de extensão na formação do profissional de Psicologia.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. D. *et al.* Divórcio dos pais: sentimentos e percepções das crianças. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 19-32, 2020.

AFONSO, T. *et al.* O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica. *Psicologia & Sociedade*, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 131-141, 2015.

AGUIRRE, A. M. B. A primeira experiência clínica do aluno: ansiedades e fantasias presentes no atendimento e na supervisão. **Psicologia: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 3-31, 2000.

ALMEIDA, N.; MONTEIRO, S. **Os meus pais já não vivem juntos**: intervenção em grupo com crianças e jovens de pais divorciados. Lisboa: Coisas de Ler, 2012.

BORDONI, J. D. A.; TONET, L. As oficinas de pais e filhos como instrumento para coibir a alienação parental. **Themis: Revista da Esmec**, Fortaleza, v. 14, p. 105-129, 2016.

BRASIL. **Lei n. 6.515, de 26 de dezembro de 1977**. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos

processos, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6515.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.318, de 26 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Casa Civil, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Justiça. **Oficina de pais e filhos**: cartilha do instrutor. Brasília, DF: Casa Civil, 2016.

BRITO, M. M.; SILVA, A. A. B. a mediação familiar e o fim do relacionamento conjugal: o problema do acesso à justiça e a experiência das oficinas de parentalidade. **Revista de Formas Consensuais de Solução de Conflitos**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 19-36, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) em varas de família**. Brasília: CFP, 2019.

COSTA, T. **Psicanálise com crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FERNANDES, W. J.; SVARTMAN, B.; FERNANDES, B. S. (org.). **Grupos e configurações vinculares**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRANDESSO, M. A. Quem é a dona da história? *In*: CRUZ, H. M. (org.). **Papai, mamãe, você... E eu?** Conversações terapêuticas em famílias com crianças. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 101-122.

JURAS, M. M.; COSTA, L. F. O divórcio destrutivo na perspectiva de filhos com menos de 12 anos. **Estilos da Clínica**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 222-245, 2011.

NEGRÃO, N. T.; GIACOMOZZI, A. I. A separação e disputa de guarda conflituosa e os prejuízos para os filhos. **LIBERABIT**, Lima, v. 21, n. 1, p. 103-114, 2015.

NÜSKE, J. P. F.; GRIGORIEFF, A. G. Alienação parental: complexidades despertadas no âmbito familiar. **Pensando Famílias**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

OLIVEIRA, J. L. A. P.; CREPALDI, M. A. Relação entre o pai e os filhos após o divórcio: revisão integrativa da literatura. **Actualidades em Psicologia**, Lisboa, v. 32, n. 124, p. 91-109, 2018.

ORTOLAN, M. L. M. *et al.* Grupos de dinâmica infantil e os efeitos terapêuticos do brincar. **Revista SPAGESP**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 23-33, 2018.

SARMET, Y. A. G. Os filhos de Medeia e a síndrome da alienação parental. **Psicologia USP**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 482-491, 2016.

SCATENA, L. **Grupos com crianças**: uma revisão bibliográfica. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Aprimoramento Profissional do Hospital das Clínicas) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, L. D. L. *et al.* O exercício da parentalidade após a dissolução conjugal: uma revisão integrativa. **Pensando Famílias**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 105-120, 2019.

SILVA, L. D. L. *et al.* A construção da parentalidade após a dissolução conjugal e as oficinas de parentalidade. **Nova Perspectiva Sistêmica**, [s. l.], v. 29, n. 66, p. 87-100, 2020.

SILVA, L. M. *et al.* Oficinas de parentalidade. **Participação**, [s. l.], v. 27, p. 18-26, 2015.

SOUZA, R. M. Depois que papai e mamãe se separaram: um relato dos filhos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 203-211, 2000.

TRINCA, W. (org.). **Formas de investigação clínica em psicologia**. São Paulo: Vetor, 1997.

TRINDADE, J.; MOLINARI, F. Divórcio: do processo psicológico, do luto e dos efeitos na criança. **Revista do Ministério Público do RS**, Porto Alegre, v. 70, p. 167-181, 2011.



Relato de experiência

INSERÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

INSERTION OF COMPUTATIONAL THINKING IN ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS

INSERCIÓN DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Jorge Marques Prates¹

Pedro Henrique Dias Valle²

Silvana Morita Melo³

Gleyce Karen Missias Santos⁴

Resumo

O pensamento computacional é um meio estratégico para identificar e solucionar problemas de diferentes áreas do conhecimento, utilizando como base algoritmos e computadores. Essa habilidade traz benefícios como a solução de problemas de forma ágil e a inserção no mundo digital, relevantes para a vida em sociedade e para o fácil aprendizado em futuras tecnologias. O objetivo do projeto foi contribuir para o processo de ensino/aprendizagem, por meio do desenvolvimento e da aplicação de material didático para o curso intitulado "Introdução ao Pensamento Computacional". O curso, realizado mediante aulas on-line, foi idealizado com o intuito de desenvolver habilidades do pensamento computacional, além de introduzir os alunos no mundo digital, com a apresentação de conceitos básicos da computação. O público-alvo foram alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas da rede pública. Inicialmente, foram selecionados materiais, a par-

tir de pesquisas realizadas em bibliotecas digitais, para leitura e estudo. Posteriormente, esses materiais foram usados como base na preparação e na realização dos materiais das aulas. Adicionalmente, foram usadas ferramentas modernas e interativas de fácil compreensão para os alunos, desenvolvidas especialmente para o ensino de programação de crianças e adolescentes, como o *Scratch*. As atividades propostas foram realizadas e atingiram seu maior objetivo, que era contribuir para o processo de desenvolvimento do pensamento computacional, além de aproximar crianças e adolescentes da tecnologia e do seu uso. Os resultados indicam o aumento do interesse por tecnologia em todos os alunos participantes do curso.

Palavras-chave: pensamento computacional; ensino de computação; *Scratch*.

Abstract

Computational thinking is a strategic way to identify and solve problems in different areas of knowledge, using algorithms and computers as a basis. This skill brings benefits such as problem-solving quickly and insertion into the digital world, relevance to life in society, and easy learning in future technologies. The objective of the project was to contribute to the teaching/learning process through the development and application of didactic material for the course entitled "Introduction to Computational Thinking". The course, carried out through online classes, was designed to develop computational thinking skills, in addition to introducing students to the digital world, with the presentation of basic concepts of computing. The target audience was elementary and high school students from public schools. Initially, materials were selected through research in digital libraries for reading and study. Subsequently, these materials were used as a basis for preparing class materials. Additionally, modern and interactive tools that are easy for students to understand were used, and specially developed for teaching programming to children and teenagers, such as *Scratch*. The proposed activities were carried out and achieved their main objective, which was to contribute to the development process of computational thinking, in addition, to bringing children and adolescents closer to technology and its use. The results indicate an increased interest in technology in all students.

Keywords: computational thinking; computing teaching; *Scratch*.

Resumen

El pensamiento computacional es una forma estratégica de identificar y resolver problemas en diferentes áreas del conocimiento utilizando algo-

ritmos y computadoras como base. Esta habilidad trae beneficios como la resolución de problemas de forma ágil, la inserción en el mundo digital, fundamental para la vida en sociedad y el fácil aprendizaje en las tecnologías del futuro. El objetivo del proyecto fue contribuir al proceso de enseñanza/aprendizaje con el uso de la tecnología a través del desarrollo y aplicación de material didáctico para el curso denominado “Introducción al Pensamiento Computacional”, diseñado con el objetivo de desarrollar habilidades de pensamiento computacional, además introducir a los estudiantes al mundo digital, con la exposición de conceptos básicos de Computación. El curso, realizado a través de clases en línea, estuvo dirigido a estudiantes de secundaria de escuelas públicas. Inicialmente, los materiales fueron seleccionados a través de investigaciones realizadas en bibliotecas digitales para lectura y estudio. Posteriormente, estos materiales sirvieron de base para la elaboración y realización de los materiales de clase. Adicionalmente, se utilizaron herramientas modernas e interactivas de fácil comprensión para los estudiantes, especialmente desarrolladas para la enseñanza de la programación a niños y adolescentes, como Scratch. Las actividades propuestas se llevaron a cabo logrando su objetivo principal, que fue contribuir al proceso de desarrollo del pensamiento computacional, además de acercar a los niños, niñas y adolescentes a la tecnología y su uso. Los resultados indican un mayor interés por la tecnología en todos los estudiantes.

Palabras clave: pensamiento computacional; educación informática; *Scratch*.

INTRODUÇÃO

O ensino da computação e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento computacional no Brasil vem sendo constantemente abordados em estudos acadêmicos e em sociedades científicas, como a Sociedade Brasileira de Computação (SBC). No entanto, essa prática ainda não é realidade na maioria das escolas brasileiras, encontrando-se apenas em formações técnicas e cursos de graduação e de pós-graduação da área. A SBC defende que é essencial e tática a inserção dos conteúdos de computação nas escolas, pois as alterações realizadas nos currículos escolares repercutirão no futuro da sociedade (RAABE et al., 2017).

As tecnologias digitais e a computação estão expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enaltece o fato de as futuras profissões envolverem, direta ou indiretamente, a computação e as tecnologias digitais. A BNCC propõe que os alunos utilizem tecnologias desde os anos ini-

ciais do Ensino Fundamental para que, nos anos finais, sejam estimulados a desenvolver o pensamento computacional por meio de interpretação e projeto de algoritmos. Ao atingir o Ensino Médio, os alunos podem explorar as tecnologias digitais e os aplicativos em atividades associadas à Matemática. Ainda nessa etapa, há a continuidade do desenvolvimento do pensamento computacional, iniciado no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Em 2016, o Fórum Econômico Mundial (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016) projetou mudanças nos requisitos e habilidades dos funcionários por meio de robótica avançada e transporte autônomo, inteligência artificial e aprendizado de máquina, biotecnologia e genômica. As dez principais habilidades desejadas em vagas de emprego, ocasionadas pela Quarta Revolução Industrial, são:

- resolução de problemas complexos;
- pensamento crítico;
- criatividade;
- gestão de pessoas;
- coordenação com os outros;
- inteligência emocional;
- julgamento e tomada de decisão;
- orientação para o serviço;
- negociação;
- flexibilidade cognitiva.

As três primeiras habilidades podem ser desenvolvidas mediante atividades que estimulem o pensamento computacional, pois envolvem a resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade na resolução de problemas de maneira algorítmica.

Muitos países já estão conscientes das mudanças ocasionadas pela revolução tecnológica. O pensamento computacional vem sendo reconhecido e introduzido na grade curricular do ensino básico em países como Estados Unidos, Inglaterra e parte da América Latina (BRACKMANN, 2016). No Brasil, a solução encontrada é efetuar a propagação do pensamento computacional nas escolas, direta ou indiretamente, por meio de iniciativas e trabalhos de pesquisa e extensão. Por exemplo, na abordagem proposta por Pires e Prates (2019), o pensamento computacional é inserido a partir de atividades apoiadas pelo uso de uma ferramenta de ensino de programação. Já na iniciativa proposta por Brackmann (2017), fundamentos de pensamento computacional são ensinados por intermédio de computação desplugada – com a aplicação de atividades sem o uso de computadores, mas que simulam o seu uso.

A *Rice University* possui um curso de pensamento computacional que é aplicado no formato de sala de aula invertida. Antes de cada aula, os alunos assistem a vídeos e fazem um teste sobre o conteúdo desses vídeos. Na aula, os alunos trabalham em grupos na resolução de exercícios que lhes permitem aplicar os conceitos que aprenderam nas aulas em vídeo, empregando conceitos matemáticos, desenvolvendo estratégias de solução para problemas e implementando soluções na linguagem *Python* (SMITH; RIXNER, 2020).

Buitrago-Flórez et al. (2021) desenvolveram um currículo para o pensamento computacional baseado em estratégias pedagógicas centradas no aluno, a fim de aprimorar quatro competências consideradas cruciais para enfrentar os desafios de um mundo em rápida mudança: pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração. Todo o currículo do curso foi fundamentado na abordagem de aprendizagem baseada em problemas (PBL), com o desenvolvimento de algoritmos durante a construção de estruturas com blocos Lego, incluindo uma máquina de Rube Goldberg.

As tendências de pesquisas empíricas no desenvolvimento do pensamento computacional por meio da programação são apresentadas em Lye e Koh (2014). As estratégias mais populares são baseadas no construcionismo, em que os alunos criam algo concreto, como um programa, para consolidar o que aprenderam. Geralmente, esses programas são criados em ferramentas que possuem recursos de linguagens de programação visual, pois permitem que os estudantes adquiram os conceitos computacionais mais facilmente, sem a necessidade de se preocupar com as sintaxes das linguagens de programação (LYE, 2014; DURAK, 2018).

Nos dias de hoje, a sociedade necessita de conhecimentos em tecnologia e computação, que são tão essenciais para a vida em sociedade quanto os demais conhecimentos básicos (RAABE et al., 2017). No Brasil, as políticas relacionadas à tecnologia estão ligadas em maior intensidade à abordagem de alfabetização e inclusão digital. Em 2019, houve a inclusão de temas, no BNCC, que envolvem a tecnologia e a computação nas competências gerais para a Educação Básica. Nesse documento, é enfatizada a necessidade de preparar os jovens para profissões que ainda não foram criadas e usar tecnologias que ainda não foram desenvolvidas (BRASIL, 2018). Este trabalho está inserido nesse contexto, buscando desenvolver o pensamento computacional durante a formação de jovens na era da Educação 4.0, por meio de atividades que explorem o seu pensamento crítico e contribuam para evoluir sua capacidade de resolução de problemas.

O pensamento computacional

O pensamento computacional (PC) pode ser definido como processos de pensamento envolvidos na formulação de problemas e nas suas soluções e que estimulam a capacidade criativa, lógica e estratégica do indivíduo (WING, 2006). O PC envolve habilidades que podem ser desenvolvidas por todos, e não somente por profissionais da computação. Pode, por exemplo, ser aplicado em crianças, explorando as suas capacidades analíticas. De acordo com Wing (2018), o PC é constituído por quatro pilares: (i) decomposição, (ii) reconhecimento de padrões, (iii) abstração e; (iv) algoritmo, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Quatro Pilares do Pensamento Computacional



Fonte: Koscianski et. al., 2017.

Compreende-se como decomposição a identificação de um problema complexo, para poder fragmentá-lo em pedaços menores, tornando a

sua resolução mais fácil. O reconhecimento de padrões faz com que esses fragmentos menores possam ser examinados com profundidade. Com isso, pode-se verificar padrões em problemas que já tenham sido solucionados antes, adaptando ou reaproveitando as soluções prévias. A abstração é responsável por descartar as informações desnecessárias, para que o foco seja despendido nas que realmente são importantes. Trata-se de uma seleção das informações que são significativas para a sua identificação. O algoritmo constitui-se de etapas ou regras simples que podem ser elaboradas e aplicadas para a resolução de cada uma das dificuldades encontradas. Em outras palavras, são passos, um esboço, uma tática a serem seguidos visando chegar à solução de um problema.

De acordo com Barcelos e Silveira (2012), uma estratégia para a integração do pensamento computacional na Educação Básica é por meio de áreas específicas do conhecimento, como a matemática e as ciências, nas quais deve-se incentivar seu uso de forma interdisciplinar, em outras palavras, de maneira integrada com outras disciplinas.

Valente (2016) também justifica a integração do pensamento computacional na Educação Básica a partir de seis abordagens dos conceitos relacionados à computação, sendo eles:

1. Atividades que não utilizam tecnologias, mas que abordam atividades lúdicas, mágicas e competições, a fim de mostrar aos alunos o pensamento que é esperado por um profissional da área de computação;
2. Programação em *software*, por exemplo, utilizando o *Scratch*, que emprega uma linguagem de programação em blocos virtuais, os quais são utilizados para facilitar a manipulação da mídia por programadores iniciantes;
3. Robótica pedagógica, adotando conceitos de robótica no contexto de atividades de construção, automação e controle de dispositivos, mostrando a aplicação concreta de conceitos em ambientes de ensino e aprendizagem;
4. Produções de narrativas digitais, por meio da utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para promover histórias digitais e interativas;
5. Criação de jogos para promover a estética visual e recursos de sons, bem como narrativas com contação de histórias, mecanismos de regras, entre outros elementos comuns nos jogos digitais;

6. Utilização de simulações para criar mundos fictícios visando observar fenômenos que podem ser desenvolvidos, retratando o mundo real.

Nesse sentido, tais abordagens apresentam caminhos diferentes para atingir um mesmo objetivo, a saber, desenvolver o pensamento computacional na escola.

METODOLOGIA

O projeto de extensão “Inserção do Pensamento Computacional” foi concebido a partir da necessidade de apresentar conceitos de computação, tecnologia e pensamento computacional para alunos do Ensino Fundamental e Médio de escolas da rede pública. Devido às restrições sanitárias impostas pela pandemia de covid-19, todas as atividades foram realizadas remotamente.

Inicialmente, foram selecionados materiais por professores especialistas da área para estudo e planejamento do curso. Posteriormente, esses materiais foram usados como base na preparação e na realização dos materiais didáticos das aulas.

Os materiais utilizados para compor as aulas foram retirados dos livros *Projeto Computação Fundamental*, dos autores Bianca Leite Santana, Luis Gustavo de Jesus Araújo e Roberto Almeida Bittencourt, e *Tecnologia e Inovação*, uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo. Esses materiais visam ao ensino do pensamento computacional para o Ensino Fundamental e Médio usando ferramentas de fácil compreensão para os alunos, como o *Scratch*, e exemplos do cotidiano idealizados por especialistas do ensino em computação.

O conteúdo do material didático desenvolvido foi estruturado em cinco módulos que abrangem conceitos do mundo digital e da tecnologia e seu impacto na cultura humana. Também houve a inclusão de assuntos atuais, como redes sociais, internet das coisas, *fake news*, *bitcoins* e memes. Os conceitos envolvendo o pensamento computacional, algoritmos e suas aplicações e conceitos básicos de programação de computadores foram aplicados por meio da implementação de atividades na ferramenta *Scratch*.

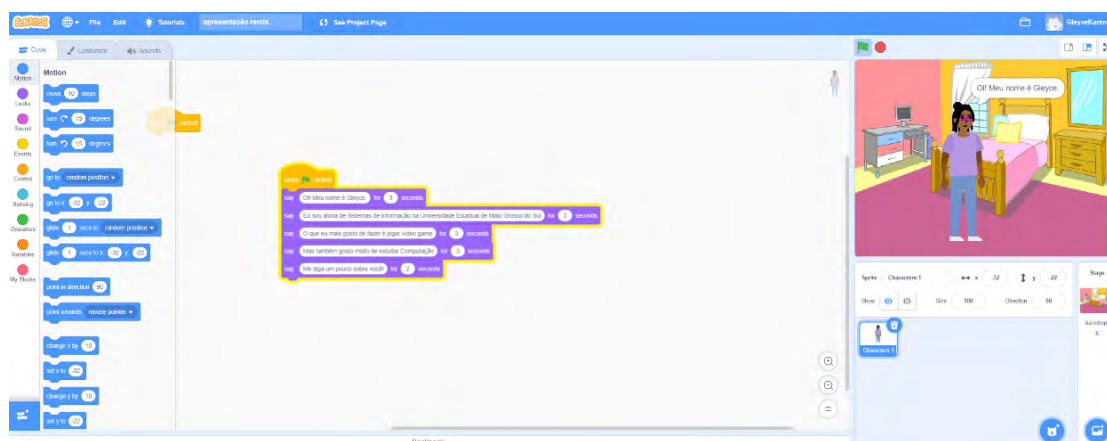
A atividade inicial consistiu na apresentação dos alunos de uma maneira não usual. Os alunos foram estimulados a criar um personagem baseado em si mesmos e que contava um pouco das suas características e personalidades. Diversas outras atividades foram conduzidas considerando os pilares do pensamento computacional, entre elas, criação de cenários, falas,

narrativas, *chatbots*, idiomas e jogos digitais. Durante a execução do curso, foi pedido o *feedback* dos alunos, por meio de formulários e coleta de dados nos ambientes virtuais de aprendizado, sobre as atividades propostas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

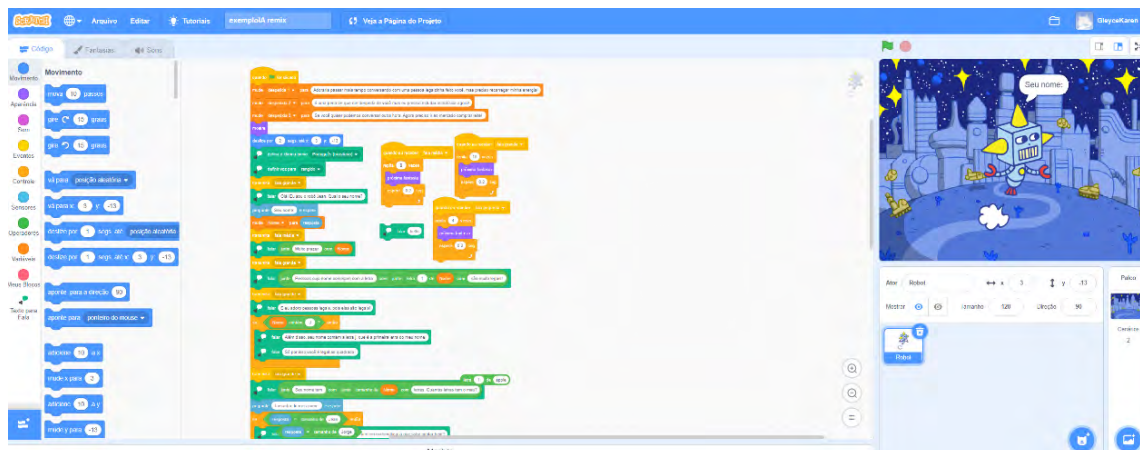
Os primeiros resultados foram observados na condução de uma oficina para explicar como os estudantes deveriam criar o cenário, o personagem, e inserir falas por meio da codificação da ferramenta *Scratch*, conforme ilustrado na Figura 2. O *feedback* foi positivo, pois os alunos demonstraram empolgação em criar um personagem baseado em si mesmos, com movimentação e falas.

Figura 2 – Atividade no Scratch de apresentação dos alunos



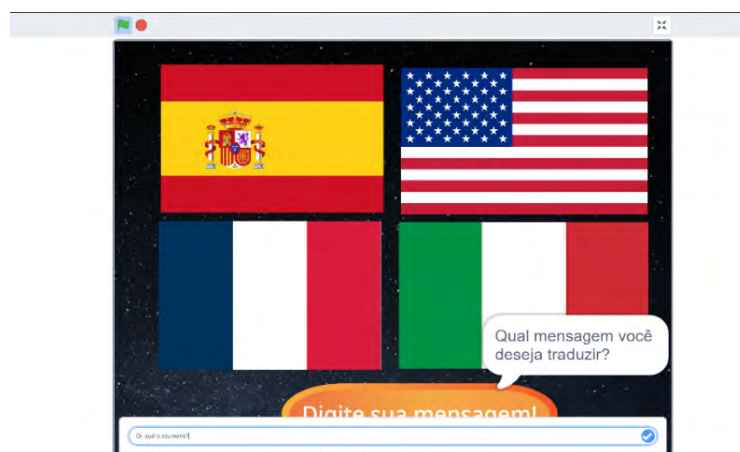
Fonte: Elaboração dos autores.

No decorrer do tópico de Inteligência Artificial (IA), o funcionamento de um *chatbot*, um robô virtual com respostas pré-programadas, foi detalhado. Após a explicação inicial, os alunos criaram o seu próprio *chatbot*, que interagia com o usuário por meio da emissão de áudio a partir de respostas pré-programadas. Na Figura 3, é apresentado um exemplo de robô virtual criado por um dos alunos. A interação com o robô criou um momento em que os alunos demonstraram empolgação, pois foi possível aplicar, na prática, conceitos de IA.

Figura 3 – Criação de um chatbot

Fonte: Elaboração dos autores.

O conceito de variáveis foi explorado na atividade que envolveu a programação de um tradutor de idiomas em espanhol, inglês, francês e italiano. Após escrever uma frase ou palavra em português, o programa emitia um áudio com a tradução para o idioma selecionado. A interface do tradutor programado na ferramenta *Scratch* é apresentada na Figura 4. Durante a implementação, foi possível exercitar o conceito de variáveis na prática, como declaração e armazenamento. Além disso, os alunos aprenderam novas palavras em outros idiomas.

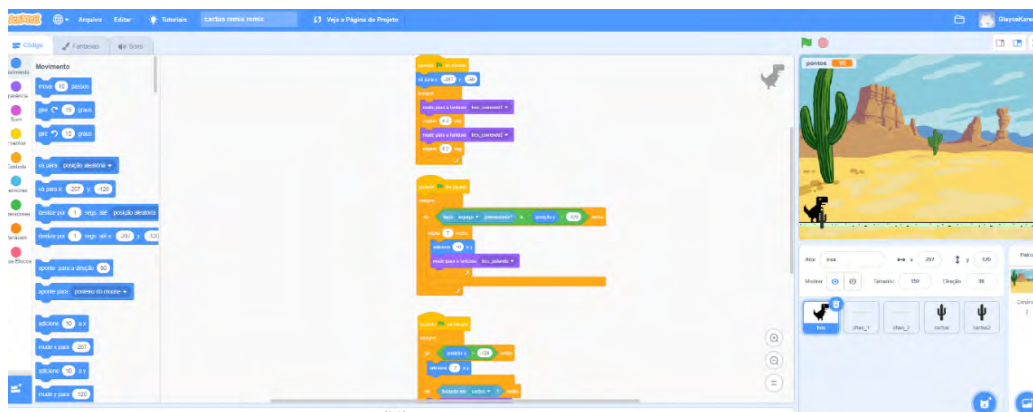
Figura 4 – Tradutor de idiomas

Fonte: Elaboração dos autores.

As atividades finais envolveram um tema popular entre os jovens de hoje: os jogos digitais. O pensamento computacional foi desenvolvido na programação de jogos considerados clássicos. O primeiro jogo explorou a inserção, de uma forma compreensível, do conteúdo de comando de seleção

aos alunos, fazendo com que eles pudessem aprender programando um jogo simples. O jogo consiste no personagem dinossauro, que, ao percorrer um deserto, deve pular os cactos. Cada salto bem-sucedido é pontuado, caso contrário, o jogo é finalizado. Na Figura 5, é exibido o ambiente de programação do jogo; à direita, é possível visualizar a interface do jogo.

Figura 5 – Programação do jogo dos cactos



Fonte: Elaboração dos autores.

Na última atividade, os alunos puderam aprender mais sobre comandos de repetição por meio de exemplos inseridos no jogo “atravessando a rua”. O jogo consiste em um personagem que deve atravessar uma rua sem que os carros o toquem. Na Figura 6, são exibidos o ambiente de programação e o cenário do jogo no canto superior direito. Como desafio, os alunos também tiveram a liberdade de modificar o jogo, inserindo mais pistas e carros e alterando a velocidade dos carros e os critérios de pontuação.

Figura 6 – Programação do jogo “atravessando a rua”



Fonte: Elaboração dos autores.

Em resumo, as atividades planejadas foram realizadas visando desenvolver o pensamento computacional em crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio. Para isso, conduziu-se o curso de forma *on-line*, via plataforma Google Sala de Aula e Google Meet, com aulas síncronas para 20 alunos que se inscreverem por meio do Google Formulário. Entretanto, apenas 20% dos alunos concluíram o curso, apesar de inúmeras tentativas de motivação aos inscritos.

Os alunos forneceram *feedback* positivo em todas as aulas: “gostei muito das aulas”, “adorei programar jogos”, “o meu interesse por tecnologia aumentou” são alguns dos comentários deixados nos ambientes virtuais de aprendizado, após a resolução de exercícios aplicados em aula. Com a captação das respostas do formulário final, foram obtidos os seguintes resultados: a partir do curso, 100% dos alunos tiveram seu interesse em tecnologia aumentado, com dificuldade de aprender apenas “variáveis/comando de seleção”. Todos acreditam que o curso ofereceu uma boa base de aprendizado para iniciar os seus conhecimentos em computação. Vale a pena ressaltar que ninguém possuía conhecimento sobre a linguagem de programação *Scratch*, que foi abordada durante todo o desenvolvimento do curso.

Dessa forma, pode-se concluir que o material teórico, prático e didático produzido pela extensionista bolsista, em conjunto com os professores, foi de suma importância para o desenvolvimento do pensamento computacional dos alunos. Anteriormente, tais alunos não possuíam acesso a esse tipo de informação, logo, o curso possibilitou o contato desses jovens com o mundo da tecnologia da informação e da programação de computadores.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, foi apresentada a proposta de elaboração e aplicação de materiais didáticos de apoio a um curso introdutório de fundamentos do pensamento computacional para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Atividades práticas, utilizando o ambiente lúdico de aprendizagem *Scratch*, foram propostas aos alunos como forma de avaliação da aprendizagem, e, ao final do curso, um questionário de opinião foi aplicado.

Os resultados obtidos pela avaliação das atividades apresentadas e das respostas ao questionário mostram que os participantes apresentaram assimilação satisfatória dos conteúdos abordados e consideram o pensamento computacional interessante e empolgante como ferramenta de ensino em geral. Esse fato corrobora a necessidade de inclusão dessa habilidade, que, apesar de ser ter sido expressa recentemente na BNCC, ainda é pouco co-

nhecida pela maioria dos alunos de escolas públicas no estado. Adicionalmente, a inserção de atividades interdisciplinares que aplicam fundamentos do pensamento computacional aproxima os alunos da realidade tecnológica atual, em que o uso de computadores e tecnologias digitais é indispensável.

A realização das atividades seguiu o cronograma descrito no plano inicial do projeto e o desenvolvimento do material ocorreu sem problemas. Além disso, aprimorou a formação acadêmica do extensionista bolsista, contribuindo com habilidades didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem, principalmente nas áreas de algoritmos, programação, oralidade, incluindo também melhoria nas atividades de planejamento, trabalho em equipe e cooperação.

Os resultados dessa extensão podem ser usados como subsídios para novas propostas de aplicação do pensamento computacional como estratégia de ensino-aprendizagem em outros contextos e com novos públicos, possibilitando a inclusão de tecnologias educacionais na formação de jovens com habilidades e competências esperadas aos futuros profissionais no mercado de trabalho.

Como trabalhos futuros, espera-se abranger a amplitude de aplicação do curso, a fim de buscar evidências sobre sua viabilidade e aprimorar o material, fornecendo um recurso educacional que facilite a aplicação do PC de forma continuada no ensino público, promovendo a difusão da Ciência da Computação na Educação Básica.

Agradecimentos

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão PIBEX/PROEC/UEMS.

REFERÊNCIAS

BORDINI, A.; AVILA, C. M. O.; WEISSHAHN, Y.; CUNHA, M. M.; COSTA CAVALHEIRO, S. A.; FOSS, L.; AGUIAR, M.; REISER, R. H. S. Computação na educação básica no Brasil: o estado da arte. **Revista de Informática Teórica e Aplicada**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 210-238, dez. 2016.

BRACKMANN, C.; BARONE, D.; CASALI, A.; BOUCINHA, R.; HERNANDEZ, S. M. Computational thinking: panorama of the Americas. *In*: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON COMPUTERS IN EDUCATION (SIIE), 2016, pages 1-6.

BRACKMANN, C.; BOUCINHA, R.; ROMAÁN-GONZAÁLEZ, M.; BARONE, D.; CASALI, A. Pensamento computacional desplugado: ensino e avaliação na

educação primária espanhola. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2017. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2017. p. 982.*

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BUITRAGO-FLOREZ, F.; DANIES, G.; RESTREPO, S.; HERNÁNDEZ, C. Fostering 21st century competences through computational thinking and active learning: a mixed method study. **International Journal of Instruction**, [s. l.], p. 737-754, 2021.

COSTAN, E.; GONZALES, G.; GONZALES, R.; ENRIQUEZ, L.; COSTAN, F.; SULLADAY, D.; ATIBING, N. M.; ARO, J. L.; EVANGELISTA, S. S.; MATURAN, F.; SELERIO, E.; OCAMPO, L. Education 4.0 in developing economies: a systematic literature review of implementation barriers and future research agenda. **Sustainability**, [s. l.], v. 13, n. 22, p. 3558-3564, 2021.

DURAK, H. Y. The effects of using different tools in programming teaching of secondary school students on engagement, computational thinking and reflective thinking skills for problem solving. **Technology, Knowledge and Learning**, [s. l.], v. 25, p. 179-195, 2018.

KOSCIANSKI, A.; GLIZT, F. R. de O. O Pensamento Computacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, [s. l.], v. 15, n. 2, 2017.

LYE, S. Y.; KOH, J. H. L. Review on teaching and learning of computational thinking through programming: what is next for K-12? **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 14, p. 51-61, 2014.

PIRES, A. F. S. S.; PRATES, J. M. Uma contribuição ao ensino de programação na Educação Básica. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 25., 2019, Brasília. Anais [...]. Brasília: [s. n.], 2019. p. 1274.*

RAABE, A. A.; ZORZO, A.; FRANGO, I.; RIBEIRO, L.; GRANVILLE, L. Z.; SALGADO, L.; CRUZ, M.; BIGOLIN, N.; CAVALHEIRO, S.; FORTES, S. Referenciais de formação em computação: educação básica. *In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (SBC), 2017. p. 1-9.*

SCHERER, R.; SIDDIQ, F.; VIVEROS, B. V. A meta-analysis of teaching and learning computer programming: Effective instructional approaches and conditions. **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 109, p. 106349, 2020.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: EDIPRO, 2018.

SMITH, R.; Scott RIXNER, S. Design and evaluation of a collaborative online computational thinking course. *In: ACM CONFERENCE ON INNOVATION*

AND TECHNOLOGY IN COMPUTER SCIENCE EDUCATION (ITICSE '20), 2020, New York. **Proceedings** [...]. New York, USA: Association for Computing Machinery, 2020. p. 342-348.

VALENTE, J. A. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. **Revista E-curriculum**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 864-897, 2016.

WING, J. M. Computational thinking. **Communications of the Acm**, [s. l.], v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

WING, J. M. Computational thinking and thinking about computing. **Philosophical Transactions of the Royal Society of London A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences**, v. 366, n. 1881, p. 3717-3725, 2008.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution**. Davos: Weforum, 2016. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

1
 Universidade Estadual de
 Mato Grosso do Sul
Orcid: 0000-0003-0422-5349
E-mail: giana@omturbo.com

2
 Universidade Federal da
 Grande Dourados
Orcid: 0000-0002-6778-2831
E-mail: driih_pizatto@hotmail.
 com

3
 Universidade Federal da
 Grande Dourados
Orcid: 0000-0002-3259-6182
E-mail: miria.iza.campos@
 gmail.com

4
 Secretaria Municipal de
 Educação de Dourados -
 SEMED - MS
Orcid: 0000-0002-7661-0249
E-mail: iranetevieira@hotmail.
 com

Relato de experiência

“SERÁ QUE, NAS OUTRAS ESCOLAS, TEM ISSO TAMBÉM?”: O RETORNO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO AO “CHÃO DA ESCOLA”, AINDA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*“DO OTHER SCHOOLS HAVE IT TOO?”:
 THE RETURN OF AN OUTREACH PROJECT
 TO THE “SCHOOL’S FLOOR” STILL IN
 TIMES OF PANDEMIC*

*“¿PASARÁ LO MISMO EN OTRAS
 ESCUELAS?”: EL REGRESO DE UN
 PROYECTO DE EXTENSIÓN A LA
 ESCUELA, TODAVÍA EN TIEMPOS
 PANDÉMICOS*

Giana Amaral Yamin¹

Adriana Mendonça Pizatto²

Míria Izabel Campos³

Iranete dos Santos Vieira Magalhães⁴

Resumo

Neste relato, aborda-se acerca do retorno presencial do projeto de extensão “Ler, criar, brincar e cantar em tempos de pandemia e pós pandemia”, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), o qual acompanhou o calendário de volta às aulas, ainda em tempos de pandemia, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), em agosto de 2021. Para atingir os objetivos de ampliar o repertório das crianças e aproximá-las de diversas linguagens, desenvolveu-se um plano gradativo, de forma experimental, contemplando, entre as turmas envolvidas, o segundo ano do Ensino Fundamental de uma instituição de Dourados (MS), durante dois meses. Este texto socializa essa trajetória, trazendo o percurso das extensionistas na reto-

mada das atividades presenciais, após quase dois anos de atuação remota, revelando os sentimentos que afetaram o coletivo e os caminhos metodológicos planejados para adentrar não ao “novo normal”, pois problemas nas escolas brasileiras existiam antes da pandemia, mas enfrentando uma situação totalmente incerta. Foram mediadoras da experiência as autoras deste trabalho, que, por meio dele, sentiram a realidade, as demandas, avaliaram sentimentos, escutaram as crianças, lidaram com angústias e construíram caminhos para a retomada da docência. O aporte teórico foi construído pelas concepções da teoria Histórico-Cultural, entre outras. A reflexão possibilitou discutir como docentes e discentes integrantes de um projeto de extensão universitário foram afetados por essa situação e quais caminhos construíram para o enfrentamento. Em conclusão, avalia-se que as escolas precisam ouvir as crianças para, talvez, juntas, construírem soluções visando a reabertura dos parques e reativação das brincadeiras.

Palavras-chave: projeto de extensão; retorno presencial; ensino fundamental; UEMS.

Abstract

In this report, we approach the in-person return of the outreach project “Read, create, play and sing in times of pandemic and post-pandemic” at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), which followed the back-to-school calendar, still in times of pandemic, organized by the Municipal Education Department of Dourados (SEMED), in August 2021. In order to achieve the goals of expanding the children's repertoire and bringing them closer to different languages, a gradual plan was developed in an experimental way contemplating, among the groups involved, the Second Grade of Elementary School at an institution in Dourados (MS), for two months. This paper socializes this trajectory, bringing the path of the workers involved in this project in the resumption of face-to-face activities, after nearly two years of remote work, revealing the feelings that affected the collective and methodological paths planned to enter, not the “new normal,” since the problems in Brazilian schools existed before the pandemic, but rather facing a totally uncertain situation. The authors of this work were mediators of the experience and, through it, they felt the reality and the demands, evaluated feelings, listened to the children, dealt with anguish, and built paths for the resumption of teaching. The theoretical contribution was built by the concepts of Historical-Cultural theory, among others. The reflection made it possible to discuss how teachers and students who were part of this university outreach project, were affected by this situation and what paths they built to cope

with it. In conclusion, it is estimated that schools need to listen to children so that, perhaps, together, they can build solutions aimed at reopening the parks and reactivating the games.

Keywords: outreach project; resumption to in-person activities; elementary school; UEMS.

Resumen

Se presenta en este relato el regreso presencial del proyecto de extensión "Leer, crear, jugar y cantar" en tiempos pandémicos y postpandémicos, de la Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que cumplió con el calendario de regreso a clases, todavía, en tiempos pandémicos, organizado por la Secretaría Municipal de Educación de Dourados (SEMED), en agosto de 2021. Para lograr los objetivos de ampliar el repertorio de los niños y acercarlos a diversos lenguajes, se ha desarrollado un plan gradual, de forma experimental, y, entre las aulas involucradas, contempló el Segundo Grado de la Educación Fundamental de una institución de Dourados (MS), durante dos meses. Este texto socializa esa trayectoria, exponiendo el recorrido de las participantes en la reanudación de las actividades presenciales, tras casi dos años de actuación remota, revelando los sentimientos que afectaron a la colectividad y los caminos metodológicos planeados para adentrarse, no en el "nuevo normal", pues en las escuelas brasileñas ya existían problemas antes de la pandemia, pero enfrentando una situación totalmente incierta. Fueron mediadoras de la experiencia las autoras de este artículo y, mediante su trabajo, sintieron la realidad, las demandas, evaluaron sentimientos, escucharon a los niños, manejaron sus angustias y construyeron caminos para la reanudación de la docencia. El aporte teórico fue construido, entre otros, por las concepciones de la teoría Histórico-Cultural. La reflexión posibilitó la discusión sobre cómo docentes y discentes, integrantes de un proyecto de extensión universitaria, fueron afectados por esa situación y cuáles caminos construyeron para el enfrentamiento. En conclusión, se considera que las escuelas deben oír a los niños para, quizá, juntos construir soluciones con el fin de reabrir los parques y reactivar los juegos.

Palabras clave: proyecto de extensión; regreso presencial; educación fundamental; UEMS.

INTRODUÇÃO

A frase que intitula este relato de experiência retrata o deslumbramento de um aluno da E. M. Aurora Pedroso de Camargo, localizada em

Dourados (MS), no momento de uma atividade de escultura com argila em uma vivência do projeto de extensão “Ler, criar, brincar e cantar em tempos de pandemia e pós pandemia”, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Na ocasião, imerso no processo de criação, o menino ponderou se a experiência ocorreria em outras instituições por avaliá-la como especial, e obteve como resposta a promessa do amigo: “Vou perguntar pra mãe, ela já estudou em tantas escolas”.

Devido à crise pandêmica que assolou o mundo no início de 2020, o referido projeto de extensão, até então, somente havia sido desenvolvido no formato síncrono naquela escola, com a contação de histórias virtualmente para as crianças e com o envio a suas residências de experiências ligadas às artes visuais, acondicionadas em “Pacotes de criar”. Somente no segundo semestre de 2021, a proposta retornou ao formato presencial, acompanhando determinações da organização escolar da rede municipal de educação.

Na ocasião, para atingir os objetivos de ampliar o repertório das crianças e aproximá-las de diversas linguagens, o projeto adaptou um plano de atividades, gradativo e experimental, envolvendo o segundo ano do Ensino Fundamental C, e, como os alunos da rede municipal de educação haviam sido agrupados para frequência às aulas em semanas intercaladas (turmas Azul e Amarela), a participação no projeto ocorria quinzenalmente, com oito a doze crianças por encontro.

Foram mediadoras da experiência as autoras deste trabalho. Por meio dele, nós, extensionistas, percebemos a realidade e as demandas daquele momento ímpar de nossas vidas, avaliamos sentimentos, escutamos as crianças, lidamos com angústias e construímos caminhos para a retomada da docência após dois anos de isolamento social.

Este texto socializa fragmentos da trajetória, apresenta o percurso das extensionistas na retomada das atividades presenciais, superando o longo período de atuação remoto e revelando sentidos que afetaram o coletivo e os caminhos traçados não para adentrarmos ao “novo normal”, como a mídia anunciava, mas procurando formas para continuar as ações de extensão enfrentando, em outras condições, alguns problemas já evidenciados nas escolas, como pontuam Campos et al. (2020), entre eles, poucos financiamentos para a educação e escolas com estruturas inadequadas. Inserimos nessa lista as atividades descontextualizadas ligadas às artes e à alfabetização e a secundarização do brincar.

Em agosto de 2021, quando voltamos à escola, a pandemia não havia sido erradicada e enfrentávamos uma situação incerta: após termos sido “vencidas” pela extrema solidão do exercício da docência no sistema remoto,

renovávamos forças para iniciar as ações na escola perante o sofrimento do povo brasileiro, gerado pela ameaça do vírus e agravado por decisões “des-governamentais”, já que nossos “líderes” adotaram uma postura de negação/minimização e defendiam a “[...] inutilidade do isolamento social (posição com consequências trágicas, especialmente, para os mais pobres e negros) [...]” (CAMPOS et al., 2020, p. 151).

No campo da educação, de acordo com as autoras, um dos sintomas dessa desarticulação foi a polêmica sobre a data de retorno às aulas, logo, mais do que nunca, as crianças brasileiras precisavam ser protegidas. Elas deveriam ter o direito de receber cuidados para a preservação da saúde; o direito a acolhimento e adaptação para expressar sentimentos/reações; o direito de serem apoiadas em caso de alterações de comportamentos, habilidades e conhecimentos; o direito ao afeto e à compreensão e o direito de frequentarem escolas (CAMPOS et al., 2020).

Especificamente, em se tratando da reorganização do projeto de extensão “Ler, criar, brincar e cantar em tempos de pandemia e pós pandemia”, o exposto, para ser vislumbrado, ao nosso ver, demandaria que o retorno ao sistema presencial fosse traçado no coletivo, com base em experiências solidificadas nos muitos anos de pesquisa/ensino/extensão universitária que desenvolvemos na UEMS.

Inicialmente, em Sanches et al. (2020), encontramos a orientação de que o planejamento deveria envolver vários segmentos da sociedade e que seria imprescindível a formulação/regulamentação de políticas nas três esferas governamentais que favorecessem a intersetorialidade. Isso nos inspirou e ampliou a justificativa da importância da inclusão do projeto de extensão da UEMS como parceiro da escola. As estudiosas ainda nos alertaram de que a criação de estratégias e protocolos de acolhimento poderiam evitar retrocessos a momentos caóticos semelhantes aos vividos no período de agravamento da crise e que impuseram perdas de vidas, solidão e caos, e recomendavam que as vivências construídas no âmbito familiar, no momento de isolamento, fossem consideradas por constituírem a personalidade das crianças, devendo as escolas assumirem a responsabilidade de exercitar a escuta.

Nesse sentido, o aporte teórico do projeto de extensão foi construído apoiado nas concepções da teoria Histórico-Cultural, por serem as relações mediadas históricas e constituidoras de sujeitos. Ao afirmar que, ao nascer, a criança recebe o mundo pré-existente, a abordagem nos levou à reflexão de que, no contexto da pandemia, a escola não deveria ser um espaço esvaziado de vida, e, sendo o aluno sujeito de autoria na leitura do mundo, ele inter-

pretaria o mundo que lhe fosse ofertado. Por isso, investimos em ações pautadas em concepções que valorizaram a expressão das crianças por meio de linguagens, para, além de ampliar seu repertório, amenizar a pressão dos pais para que as escolas adotassem práticas centralizadas no ensino de letras/números para compensar o “atraso na aprendizagem” dos filhos.

Nesse contexto, como Mello e Marcolino (2021), procuramos respeitar as crianças como sujeitos ativos em processo de conhecer o mundo e de atribuir valor ao que conhecem. Consideramos que a comunicação acontece por meio de múltiplas linguagens e que o processo de se tornar um ser humano adulto envolve apropriar-se da cultura e objetivar-se. Dessa forma, as vivências que delinearão os planejamentos das ações do projeto de extensão tiveram como base a expressão de uma criança quando ela desenha, brinca, fala, escreve ou resolve problemas.

O conceito de interação, presente em documentos oficiais que regem a educação do país, foi importante (BRASIL, 2009, 2017) por dialogar com as reflexões de Moreira Lopes (2014) devido ao autor, em seus trabalhos, valorizá-lo como unidade. Com base em Vigotski (1999), o estudioso adota o termo “vivências” para se referir às experiências das crianças, semelhantes às aquelas idealizadas pelo projeto de extensão. Nesse sentido, o brincar foi valorizado, pois, quando as crianças brincam, efetiva-se a interação como característica no cotidiano da infância, e, por meio de linguagens – como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta –, os meninos e meninas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2017). Ademais, ponderamos que o encantamento seria fundamental quando apresentássemos alguma coisa para as crianças (STACCIOLI, 2013).

Somado a isso, nos pautamos em Carvalho (2014), pelo fato de esse autor apontar para a presença do conceito de “afeto” na realidade escolar, definindo-o como sendo as formas pelas quais sentimos, percebemos, agimos e expressamos sentimentos em relação ao que envolve o ensino. De acordo com o estudioso, alguns sentimentos são facilmente externalizados, a exemplo do amor, do carinho, da atenção e da dedicação, todavia, outros são silenciados, como o cansaço, a angústia, a aflição e a raiva, e isso se aplica ao momento pandêmico que estávamos vivendo. Sendo assim, em tempos de pandemia, além dos fatores psicológicos, acreditamos que os corpos dos atores da escola (crianças e adultos) eram afetados e impregnados de “[...] marcas positivas e negativas impressas pelas experiências da vida [...] tensões, alegrias, razões e subjetividades”, como discutem López-López e Galdino (2020, p. 02).

Como extensionistas, éramos parte desse contexto, também tínhamos medos e insegurança não manifestados, já que nosso trabalho demandava toque, proximidade, entonação e movimento. O vírus nos desassossejava e precisávamos reaprender a cantar, a dramatizar e a dançar sem ficarmos ofegantes com o uso da máscara. Também precisávamos controlar a ansiedade quando uma criança se aproximava demasiadamente e nos adaptar para sentir o mundo com/para as crianças, mesmo atuando a dois metros de distância delas em um ambiente limitado, sob vigilância para garantir a higienização de instrumentos musicais, de pincéis e de materiais antes amplamente socializados. Deveríamos avaliar como considerar a potência dos nossos corpos enquanto veículos de comunicação e, ao mesmo tempo, valorizar os corpos das crianças, já que o corpo é capaz de aprender tanto quanto criar e é um aliado em práticas pedagógicas capazes de sensibilizar, como discutem Lopez-Lopes e Galdino (2020). Estávamos “paralisadas” pelo medo, contudo, (re)iniciamos, apesar de.

1 CAMINHOS TRAÇADOS E (NEM SEMPRE) PERCORRIDOS

Reiniciar presencialmente o projeto de extensão “Ler, criar, brincar e cantar em tempos de pandemia e pós-pandemia” foi um desafio, pois a reorganização da escola era, para nós, desconhecida. Toda a instituição habituava-se às regras de convivência/biossegurança que delimitavam a alteração geográfica, temporal, material e da rotina das crianças e implantava cuidados para protegê-las. As mudanças físicas eram visíveis: sinalizadores e *banners* orientadores instalados desde a entrada principal, carteiras com distanciamento para controlar movimentos e alunos deslocando-se em filas. O cenário intrigava: comprovava o cumprimento de combinados, mesmo que restringindo a liberdade das crianças, pois o vírus ameaçava. As mudanças não estavam atreladas às orientações da educação tradicional; apenas reverberavam a adoção de posturas exigidas por órgãos da saúde para garantir, acima de tudo, a “pedagogia da vida”. Não era excesso; era cautela e respeito por algo desconhecido, o que ampliava o desafio do projeto.

Toda a equipe da escola foi envolvida para reativação das aulas, seja pensando a acolhida das crianças, seja higienizando o mobiliário e realocando as carteiras para receber um menor quantitativo de alunos. O acesso à instituição ocorria em dois portões distantes, para evitar aglomeração, e contava com a presença ativa das gestoras: elas acolhiam as famílias, aferiam temperaturas e higienizavam as mãos dos alunos, oferecendo-lhes boas-vindas.

A fisionomia das gestoras não era revelada pelo uso da máscara, mas as crianças percebiam sorrisos, o que tranquilizava os adultos quanto à segurança de terem que deixar os filhos voltar ao convívio social sem poder acompanhá-los até à porta da sala de aula. As professoras aguardavam e recebiam os alunos no pátio. As filas para entrada foram substituídas por agrupamentos de alunos, de todas as idades, que conversavam ao ar livre.

As crianças foram “sujeitos de coragem”, e algumas reproduziam a preocupação que ouviam dos adultos para justificar o fato de reingressarem à escola apesar dos perigos que enfrentavam. Argumentavam que estar ali era importante “[...] pra gente ter emprego quando crescer” (RELATÓRIO..., 2021). Imaginamos que pode ter sido assustador, para algumas, retornar à escola sem visualizar o rosto da professora/amigos e ter que assimilar regras rapidamente e sucumbir ao desejo de brincar, de estar junto para aprender.

Percebemos que as crianças que participaram do projeto de contação de histórias oferecido pela UEMS, via Plataforma *MEET*, durante os anos de 2020 e 2021, assistindo à obra “Quem fez cocô na cabeça da toupeira” e vivenciando brincadeiras, demonstraram uma referência afetiva ao reencontrarem a professora no primeiro dia de aula, como revela o diálogo de dois meninos: “Eu não sei quem é minha professora”, disse uma criança a outra, demonstrando insegurança. “Eu sei, a minha é aquela ali, ela estava na contação da história”, respondeu a segunda (RELATÓRIO..., 2021).

Essa escuta revelou-se importante, pois acreditamos que o fato de um menino ter reconhecido sua professora ofereceu-lhe relativa segurança para adentrar a escola sem a presença dos pais. Se tomarmos como referência a ponderação de Staccioli (2013) de que a chegada e a ambientação à instituição são marcadas pelo respeito ao tempo de separação de cada criança, múltiplas sensações e expectativas acompanharam os alunos no retorno às aulas, após tanto tempo de reclusão social, em razão de eles não terem estabelecido contato, por quase dois anos, com qualquer adulto ou colega que transitava naquele espaço com seus rostos cobertos por máscaras, em uma instituição repleta de cartazes de segurança, de totens para álcool, de setas e bebedouros lacrados, além de severas restrições para toques e limitação espacial.

Antes de a aula começar, ainda na calçada, as crianças, portando máscaras, apesar do intenso calor sul-mato-grossense, aguardavam a abertura dos portões. A preocupação de quem os acolhia na estrada era estampada em cada pequeno grande gesto, como na ocasião em que a vice-diretora sugeriu que uma aluna descansasse na sombra, “só um pouquinho” (RELA-

TÓRIO..., 2021), supondo que a temperatura elevada, anunciada pelo termômetro, decorria da exposição ao sol durante o trajeto casa-escola.

No ambiente interno, os rostos dos atores que cruzavam os corredores estavam ocultados, dificultando o reconhecimento mútuo. Foi nesse contexto, com cautela, que adentramos à escola e consultamos as normas da instituição em relação aos procedimentos que deveríamos observar e descobrimos que a utilização da máscara, a higienização das mãos e o distanciamento social eram as preocupações mais enfatizadas. Nesse momento, também percebemos que, como o parque e as brincadeiras no pátio ainda não haviam sido liberados, o projeto de extensão seria a oportunidade de as crianças brincarem. Contudo, receávamos a respeito de como agir para garantirmos a expressão, o movimento e o toque em tempos de pandemia. Brincadeira/distanciamento e criança/isolamento não dialogam. Marques e Frigèrio (2019) lembram que a liberdade demanda unidade entre afeto e intelecto e a liberdade histórica demanda liberdade geográfica (espacial). Ademais, a escola é permeada por interações e seria “[...] impossível compreendermos as culturas infantis desligadas das relações dos adultos e das interações entre pares” (MARTINS FILHO, 2008, p. 107).

2 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E AS CRIANÇAS

As vivências do projeto de extensão com as crianças (histórias, músicas, arte e brincadeiras) ocorreram em locais arejados e sombreados. A experiência do coletivo, ligada à arte, a exemplo de Holm (2005), nos inspiraram a utilizar objetos e materiais não estruturados para estimular a criação artística das crianças. Como consequência, as propostas provocavam estranhamento e, com ele, a desconstrução estética e possibilidades para discutirmos que não existem padrões a serem seguidos para desenhar/pintar. Como as crianças são curiosas, pesquisadoras e mergulham em descobertas, foram desafiadas a terem confiança em si e encorajadas a fazerem coisas novas. Por isso, decidiram e escolheram materiais e, apesar das limitações, adotaram posturas que referendaram nossa concepção de crianças como sujeitos históricos, de direitos e com capacidades.

Para favorecer o processo de criação, organizamos o espaço. As cenas pedagógicas foram instaladas em locais que não interferiram nos caminhos delimitados pela instituição para levar os alunos de forma organizada ao espaço do lanche, às salas, às saídas e aos banheiros. Esse foi um dos primeiros aprendizados do coletivo. Também organizamos um salão da escola, até então utilizado como depósito, para receber as crianças, por garantir ventilação

e possibilidades para movimentação. Assim como orienta Corsino (2007), pensamos um ambiente acolhedor, desafiador, criativo e que ampliasse as leituras de mundo e o universo cultural dos alunos, despertando o pensar/decidir, o criar e o expressar.

Atendendo às condições de biossegurança, para proteger as crianças durante os encontros, estendíamos tapetes para acomodá-las, delineando um possível distanciamento. Os materiais eram distribuídos, individualmente, em pacotes de papel ou bandejas e, quando necessário, higienizados após cada exploração. Alguns deles não podiam ser reutilizados no mesmo dia, pois demandavam quarentena – como livros e fantoches manuseados individualmente. Dessa forma, queríamos garantir às crianças diversas possibilidades para que, mesmo distanciadas, tivessem o direito de fazer escolhas.

As cenas pedagógicas favoreceram que as crianças brincassem e se expressassem por meio de diferentes linguagens. Elas também experimentaram criações com artefatos da natureza, canetas, tintas, tecidos, suportes e pincéis variados. Durante as contações de histórias, alguns grupos somente observavam, em silêncio, e outros se envolviam com intensidade, relacionando o enredo ao entorno da “vida real” e criando narrativas como “[...] exercícios de levantar hipótese, de a gente se posicionar no mundo, a partir, inclusive de tencionar o próprio conhecimento pré-existente” (MOREIRA LOPES, 2014, p. 326).

Somado a isso, permitimos que as crianças fossem sujeitos pesquisadores e realizassem ações que não integravam sua rotina, afinal, estavam há dois anos fora da escola. Elas rasgaram, modelaram, tingiram e misturaram cores. Tiveram, como nos orientou Cunha (2017, p. 13), “[...] a oportunidade de interagir, experimentar, criar, aprender com a arte do seu tempo e não apenas com a do passado”, como revelam as experiências relatadas na sequência.

2.1 Experiência com argila

As crianças vivenciaram possibilidades de experimentar materialidades, e a argila foi um dos veículos e propulsores do pensamento pedagógico, como reflete Cunha (2021). O primeiro cenário para exploração, inspirado no brincar heurístico, foi instalado à sombra de um frondoso ipê amarelo. De forma convidativa, esperando as crianças, tapetes amparavam bandejas com porções generosas de argila e elementos da natureza, além de um borrifador, palitos e tecidos que convidavam ao brincar.

As crianças exploraram e, apesar do distanciamento entre os tapetes, observaram as manifestações dos amigos, conversaram sobre a materialidade desconhecida, socializaram descobertas e foram autônomas escolhendo materiais. As formas criadas por elas se apropriaram da porção de argila. O pacote de barro foi transformado em coisas novas, “destruído” e novamente moldado. Nosso olhar, adulto, para o grupo, se resumiu a observar o processo: algumas crianças esculpiram pequenas porções do barro e não alteraram mais a obra. Outras criaram formas, como flores, animais, cenários e, depois de admirá-las, brincavam, socializavam, ouviam ideias sobre ao que aquilo se assemelhava e, depois, desconstruíam para retomar o experimento. Ficaram muito tempo modelando e reconstruindo. A partir de Vigotski (1999, p. 177), visualizamos que a “[...] a forma aqui se manifesta como um princípio ativo de elaboração e superação do material em suas qualidades mais triviais e complementares”.

Dessa forma, as crianças revelaram especificidades para descobrir as possibilidades de uso da materialidade: algumas pouco sujaram as mãos, adicionando menor quantidade de água na argila; outras, utilizando o líquido em excesso, sentiram a textura do barro no corpo, na bandeja e nas roupas. Durante o processo, seus corpos foram sendo liberados gradativamente. Meninos e meninas estavam mais soltos/as, e, apesar de sentados no tapete, estavam próximos, protegidos pela ventilação natural, e trocavam impressões como: “A minha tá melenta!”, “A minha tá macia”, “Vou construir uma pessoa”, “Olhe, a semente virou um rostinho”, “Vai entrar argila embaixo da unha”, “Tem como a gente decorar!”, “Argila sai com água?”, “A gente pode usar TODA essa argila?”, “Se eu passar água na mão, consigo tirar a massa daqui?” (RELATÓRIO..., 2021).

Algumas crianças trabalharam em silêncio, exercitando a linguagem sem palavra, experimentando a argila na pele e observando as experiências dos amigos. Como reflete Barbosa (2007, p. 02), viveram a “[...] linguagem do corpo, dos toques, das marcas, das vozes, das sonoridades, das imagens, dos olhares e dos gestos. É aquilo que vem do corpo. Ela é aprendida na prática diária, no fazer e observar - no estar juntos, no fazer junto”.

2.2 Colagem e desenho

Dando continuidade ao projeto, nas semanas seguintes, fomos afetadas pelo percurso, sentindo desconforto por não conseguirmos identificar e conhecer as crianças, semelhantemente à sensação descrita por Sanches et al. (2020), pela falta de toque e por não visualizarmos sorrisos e expressões

faciais sob as máscaras, embora buscássemos captar os sentidos manifestados por elas oriundos da oralidade, de silêncios, olhares e movimentos ou da rigidez dos corpos. A partir dessa necessidade, propusemos que os alunos ilustrassem duas imagens de si mesmos, com e sem máscara, utilizando desenho e colagem com elementos diversos. O objetivo era observar como eles se sentiam com aquela situação.

Para realizar a vivência, a cena pedagógica foi montada no salão, primeiramente com a turma Azul. Dispusemos, em amplas mesas, folhas com as duas fotografias iguais dos rostos das crianças, respeitando o distanciamento de três alunos por grupo. Disponibilizamos os materiais de colagem/desenho em mesas localizadas no centro do salão para que as crianças selecionassem o que utilizariam, ou seja, suprimimos a oferta do material em bandejas individuais adotada até então, pois almejávamos favorecer escolhas, o que trouxe ponderações:

As crianças ficaram eufóricas com a possibilidade de escolherem os materiais que poderiam utilizar, havia botões, adesivos, miçangas, retalhos de pano e de papeis, acessórios, canetas coloridas, lápis de cor e objetos. Elas se preocuparam em acumular coisas e não pensaram o que iriam fazer com elas. [...] elas acabaram se aglomerando, pois queriam armazenar as opções o mais rápido possível. Precisamos repensar a situação. (RELATÓRIO..., 2021).

Para compor as imagens com e sem máscara, as crianças brincaram, imaginaram, criaram narrativas e revelaram que o uso da proteção poderia ser amenizado ao brincar com a combinação dos tecidos e a criação de um mundo imaginário onde elas estariam portando (ou não) tais acessórios. No decorrer da experiência, conseguimos questionar com algumas delas os estereótipos de desenhos, bem como a ideia da inexistência de caneta "cor de pele", solicitada por um menino negro para colorir a si mesmo. Os alunos puderam escolher o material, manifestaram interesse, fizeram experiências e trocaram saberes/descobertas.

Ainda assim, a metodologia foi reavaliada e alterada quando proposta para a segunda turma, devido à proximidade física que os alunos estabeleceram para a seleção de materiais. Percebemos, novamente, a transgressão das crianças, pois elas quiseram trabalhar, como orienta Moreira Lopes (2014), em unidade. Refletimos que nós não intencionávamos agrupar as crianças para que elas ficassem estáticas, já que a distância organizada garantiria trocas, olhares e conversas. Contudo, isso não bastou; os alunos desejaram trabalhar lado a lado e resistiram ao distanciamento de um metro e

meio. Conforme instrui Moreira Lopes (2014, p. 333), eles vivenciaram o espaço como processo “[...] não como palco, local de passagem ou superfície ocupada; o espaço não é concebido como métrico, [...], mas como intensidade; noções como ‘lá’ e ‘cá’; ‘perto’, ‘longe’ e outras nem sempre coincidem com os recortes espaciais tradicionais dos adultos [...]”.

Ademais, como as crianças não estavam acostumadas a criar com variedade de materialidades à disposição para escolha, o excesso de oferta gerou ansiedade, o que não foi produtivo. Devido à constatação, decidimos oferecer-lhes com maior frequência, em outros encontros, vivências para que experimentassem o desenho, intensificando, gradativamente, a oferta de materiais para livre escolha, de forma que pensassem possibilidades de uso. Outra observação refere-se à percepção de que a limitação temporal (de uma hora para cada encontro) impediu que explorássemos adequadamente as produções das crianças no coletivo, após a conclusão dos trabalhos, pois algumas delas não terminavam as produções, e o novo encontro ocorreria somente no prazo de quinze dias.

Outra vivência oferecida às crianças foi a de um desenho com interferência: colamos partes de objetos avulsos – como penas de pássaros, folhas, galhos, animais, um pedaço de corda, entre outros – em folhas A3. A partir da avaliação do vivido mencionada, diminuímos a oferta de material: as crianças trabalharam, novamente, organizadas em três pessoas em cada mesa, mas utilizaram apenas canetas coloridas. Para otimizar o tempo, mantivemos a contação da história e suprimimos a musicalização. Isso nos permitiu conversar antes de elas iniciarem a atividade para que fossem desafiadas a terminar a cena a partir da problematização do que estaria faltando. Como as folhas continham fragmentos de imagens diferentes, conseguimos discutir individualmente ao entregá-las aos alunos. Ao final, avaliamos que essa metodologia ampliou as possibilidades de criação das crianças.

Como resultado, vários trabalhos chamaram nossa atenção, entre eles, o de duas crianças indígenas: uma desenhou borboletas saindo de um saco de tecido colado na folha. A outra resolveu a provocação da interferência ao idealizar uma personagem para completar a colagem de brincos e botões dispostos na folha. Apesar do exposto, a aproximação física das crianças durante o trabalho se manteve. Novamente, “atestamos a transgressão” das crianças quanto à manutenção do distanciamento. Não bastava estarem juntas na mesma mesa, elas queriam aproximar seus corpos, e isso nos angustiava, contudo éramos tranquilizadas pelas professoras, habituadas com esse comportamento na sala referência.

2.3 A linguagem do brincar

O brincar esteve presente em todas as propostas do projeto de extensão. As crianças narravam ao esculpir: criaram bonecos, super-heróis e pesos de academias. Além disso, durante o desenho da sua imagem, ao escolherem os materiais para a colagem, imaginaram situações: "Vou colar isso porque estou no carnaval"; "Não, esse vai ficar demais pra festa"; "Pintei meus olhos de verde" (RELATÓRIO..., 2021). Ademais, como exploramos linguagens, as brincadeiras de cantar precisavam estar presentes, por isso, selecionamos canções e exploramos ritmos. As crianças do segundo ano do Ensino Fundamental pediram para brincar, e isso foi considerado.

Em um primeiro momento, não sabíamos como poderíamos brincar respeitando o distanciamento, mas as lições aprendidas por meio do projeto de contação de histórias, via *Plataforma MEET*, ofereceram pistas. Se, antes, brincávamos de roda "na janela" pela internet, no formato presencial, brincamos nos tapetes, quase perto uns dos outros. Conseguimos "dar as mãos", abrindo os braços no ar e imaginando formar um círculo. As canções que exigiam o movimento/corpo foram substituídas pelos jogos de mãos e exploradas com instrumentos musicais. Contudo, na última semana do projeto, antes do feriado prolongado do mês das crianças, exploramos a canção "Pano Encantado" e favorecemos o brincar com os tecidos (Quem consegue criar uma casa?). Nesse momento, evidenciamos o que poderíamos chamar de uma transgressão total, pois as crianças liberaram seus corpos correndo pelo salão, modelando casas, barcos, camas e flores com os tecidos. A sensação que nos afetou foi dúvida: maravilhamento e receio.

Depois disso, brincamos de cantar seguindo a melodia, e, para formar um grande carrossel, como sugere a canção, os alunos deram as mãos, entrelaçadas por tecidos, o que, de certa forma, os protegeu do contato (pensamos nós, ingenuamente, naquele momento). Nesse dia, apesar do uso da máscara, as crianças e a professora utilizaram o corpo todo para dançar, pular, correr e se esconder. Foi maravilhoso. Como a taxa de vacinação do município indicava o percentual de 75% e havia sinalização, pela Secretaria Municipal de Educação, do retorno presencial de todas as crianças, ficamos um pouco menos aflitas.

De um modo geral, desde o início do projeto de extensão, as vivências com as brincadeiras de cantar foram extremamente cansativas para nós, professoras, devido ao período quente e de umidade do ar extremamente baixa. Mesmo assim, as crianças exploraram samba, rock, MPB e músicas do cancionero popular e, acima de tudo, brincaram.

3 (ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES... (MUITOS) QUESTIONAMENTOS

Não pretendemos, com este relato de experiência, aprofundar as condições que docentes/discentes tiveram para enfrentar as determinações e garantir a educação no tempo de pandemia, como as denunciadas por Pamplona e Oliveira (2020) ao questionar as particularidades do processo ensino/aprendizagem mediante aligeiramentos, controle e marginalização. Da mesma forma, não almejamos focar aspectos da inércia/descompromisso/negligência do então (des)governo para com a efetivação de medidas, visando a reabertura segura/respeitosa de escolas e creches. A indignação está presente em nossas entranhas, da forma aqui registrada. Nossa reflexão foi no sentido de discutir como nós, docentes e discentes, integrantes de um projeto de extensão universitário da UEMS, fomos afetados por essa situação e quais caminhos construímos para o enfrentamento.

Sem dúvida, a retomada presencial das aulas foi fundamental para as crianças. Os momentos do projeto de extensão estavam entre os preferidos da rotina dos alunos. As crianças nos surpreenderam. Em sua grande maioria, não retiravam as máscaras nem quando estavam sozinhas ao utilizar os banheiros, distantes de olhares vigilantes dos adultos. Em nossa presença, os alunos pouco reclamavam e, em determinada ocasião, quando questionados sobre o que sentiam, uma menina esclareceu: “Melhor de máscara [e poder estar] na escola” (RELATÓRIO..., 2021).

Criança e escola, com certeza, são unidades que dialogam! A inserção do projeto de extensão na rotina da instituição favoreceu que os alunos experienciassem vivências diferentes daquelas oferecidas em casa e, com isso, elas ampliaram seu repertório literário, artístico e musical, elaboraram hipóteses, testaram materiais, realizaram misturas, transgrediram o movimento de corpos e manusearam elementos da natureza. Isso foi possível por meio das múltiplas linguagens, cuja potência possibilita

[...] compreender o mundo e também criar, produzir e transformar este mesmo mundo, aos outros e a si próprio. Através delas são construídos sentimentos, ideias e expressões, sensações e pensamentos. As linguagens permitem compartilhar conceitos e memórias com os demais - construir uma vida e trajetória coletiva. As linguagens, os signos e o pensamento são as primeiras formas de mediação das nossas relações com o mundo. As linguagens funcionam como máquinas sensoriais que ampliam os sentidos. (BARBOSA, 2007, p. 03).

Para, em tempos de distanciamento, conseguir “viver” múltiplas linguagens, as crianças utilizaram estratégias, se envolveram nas experiências com intensidade, quebraram regras e, com isso, nos afetaram com sentimentos múltiplos. A partir de Martins Filho (2008), compreendemos que os alunos demonstraram manifestações que lhes permitiram olhar para o que propusemos com olhos transformadores e tiveram capacidade para estabelecer prioridades. Entendemos que a transgressão representou “[...] uma busca de identidade e uma forma de contornar os ditames do poder instituído” (MARTINS FILHO, 2008, p. 103).

Assim como ocorria antes da covid-19, o tempo para viver as múltiplas linguagens também foi insuficiente, e as crianças manifestavam-se: “Não vou guardar a argila. Vou ficar até à noite” (RELATÓRIO..., 2021). Devido ao pouco tempo, sentimos falta de conversar após cada encontro para trocar impressões das experiências vividas.

Além disso, os encontros com intervalos quinzenais promoveram uma quebra das atividades, agravada pelos feriados ou na ausência das crianças. Essa lacuna afetava decisões, como no dia em que elas desistiram de pintar as esculturas, pois demandaria guardar a obra na escola até secar e finalizá-la no próximo encontro, em 15 dias. Por isso, decidiram: “Vou terminar em casa” (RELATÓRIO..., 2021).

O cronograma quinzenal também impediu o coletivo de extensão de favorecer que o direito de participação das crianças fosse garantido, como orienta a Sociologia da Infância. Nos detivemos na escuta de suas vozes para orientar o planejamento, e isso foi muito importante. Inserir as crianças de forma efetiva no planejamento das ações não seria uma decisão metodológica simplista e sequer foi cogitada pelas implicações do contexto pandêmico. Contudo, agora, a partir da escrita deste texto, a postura será revista, sem negligenciar que a participação das crianças deverá estar amparada pela proteção dos adultos. De acordo com Sarmiento (2018, p. 239), “[...] a participação das crianças deve ela própria ser protegida [...]”. Avaliamos que as escolas precisam ouvir as crianças para, talvez, juntas, construir soluções, para reabrir os parques e reativar brincadeiras.

Para o coletivo da extensão da UEMS, a oportunidade de retornar à escola foi um desafio devido à insegurança de “voltarmos a ser professoras” (RELATÓRIO..., 2021) em tempos de pandemia. Somado a isso, desenvolver as vivências foi cansativo, o que nos afetou. O trabalho de extensão, além de cognitivo, é físico, pois pulamos, cantamos, dançamos, falamos, alteramos a entonação. Usamos o corpo com toda a intensidade.

Nossas vozes foram sufocadas pelas máscaras e sentíamos necessidade de tirar a proteção, não para respirar, mas para ouvirmos e sermos ouvidas. O clima seco e a baixa umidade, sufocante, deixavam-nos exaustas pelo esforço para cantar, dançar e contar histórias e, também, para separar, transportar, organizar e guardar os materiais utilizados com as crianças nos espaços externos, em busca de locais ventilados.

Apesar disso, com o passar das semanas, o medo do contágio foi, gradativamente, sublimado, certamente pelo maravilhamento com nosso trabalho e pela segurança metodológica adotada. Nossa coragem foi fortalecida, sobretudo, pelo avanço do ritmo de vacinação do município e pelo fato de as escolas não apresentarem casos de contaminação. Sair das “janelas virtuais e voltar ao ‘chão da escola’ fez brilhar nosso olhar”, dizíamos. “Ah como estávamos com saudade disso” (RELATÓRIO..., 2021), comemorávamos!

Como trabalhávamos com distanciamento, com máscaras e em lugares ventilados, adquirimos uma pseudoconfiança. Aprendemos como organizar materiais para (tentar) respeitar regras de segurança. Entendemos que não há como impedir determinadas aproximações das crianças e as trocas colaborativas. Aliás, impedir a colaboração feriria nossos princípios. O resultado do trabalho e a satisfação de estarmos com as crianças fortaleceram nossa imunidade.

Somado a isso, como extensionistas da UEMS, construímos caminhos para a ampliação de encontros presenciais com intensidade similar à realizada antes da pandemia, avaliando limitações, cuidados e demandas, superando medos, todavia, traçando possibilidades. Reativamos nosso olhar para o mundo, respondemos à emergência do caos. Valorizamos a natureza e contagiamos as crianças para a observação de minúcias (grandiosas) da vida.

Ressaltamos o comprometimento da equipe pedagógica/administrativa da escola para a não interrupção das atividades, em condições de trabalho adversas, em um ambiente físico que demandava reforma estrutural antes mesmo da pandemia. Agradecemos a confiança e a oportunidade oferecidas ao projeto de extensão de, aos poucos, retornarmos à vida escolar e de vivermos múltiplas linguagens com as crianças. Sabemos que o processo de se tornar adulto envolve expressar “[...] por meio de alguma linguagem aquilo que a criança vai aprendendo. Essa expressão dá-se ao fazer algo, ao desenhar, ao brincar de faz de conta, falando, mais tarde escrevendo ou se expressando por qualquer das tantas linguagens” (MELLO; MARCOLINO, 2021, p. 186). A postura da instituição, talvez, responda à indagação daquele menino no momento de diálogo ao modelar com argila. Finalizando, sociali-

zamos que o salão que nos acolheu foi, aos poucos, ocupado pelos materiais colecionados, pela exposição dos trabalhos das crianças e, agora, na véspera de retorno de todas elas ao formato presencial, está organizado em forma de ateliê. Essa será outra etapa de novas experiências e aprendizagens, posteriormente socializada.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Saberes e falares na infância de 0 a 10 anos: a linguagem sem palavras, a linguagem das coisas, os livros e as letras. **Associação de Leitura do Brasil**. Campinas, 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog13_01b.pdf Acesso em: 12 out. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de setembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, dez. 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf . Acesso em: 21 nov. 2021.
- CAMPOS, Maria Malta *et al.* Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores. **Anped.org**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf Acesso em: 10 out. 2021.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, jan./mar. 2014, p. 231-246. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6L5QbqVYbjKXFTvjgXzrszh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 out. 2021.
- CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf> Acesso em: 11 out. 2021.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma arte de nosso tempo para as crianças de hoje. *In*: CUNHA, Suzana Rangel da; CARVALHO, Rodrigo Saballa (org.). Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 09-26.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais da/de Arte para as crianças. Olhar de Professor, [s. l.], v. 24, p. 1-25, 24 abr. 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17695> Acesso em: 12 out. 2021.

HOLM, Ana Marie. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso; GALDINO, Graciele Ribeiro. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 119-140, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45830> Acesso em: 11 out. 2021.

MARQUES, Roberto; FRIGÈRIO, Regina Célia. Entrevista com o professor Jader Janer. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 117-140, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2582> Acesso em: 12 out. 2021.

MARTINS FILHO, Altino José. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 19, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000100014>. Acesso em: 14 out. 2021.

MELLO, Suely Amaral; MARCOLINO, Suzana. As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo. **Em aberto**, Brasília, v. 34, n. 110, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4594> Acesso em: 11 out. 2021.

MOREIRA LOPES, Jader Janer. Espaço desacostumado: A geografia das crianças e a geografia na educação infantil. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334, dez. 2014. Disponível em: <file:///D:/Arquivos/Downloads/entrevista-jader.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

PAMPLONA, Renata Silva; OLIVEIRA, José Sílvio de. O uso panóptico da COVID 19 na educação: sentido, postura! Ligue a câmera, ligue os sentidos, desligue o coração, vamos estudar! **Itinerarius Reflectionis**, [s. l.], v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/issue/view/2199> Acesso em: 12 out. 2021.

RELATÓRIO Parcial do Projeto de Extensão "Ler, criar, brincar e cantar em tempos de pandemia e pós-pandemia". Dourados, MS: UEMS, 2021.

SANCHES, Emilia Cipriano *et al.* (org.). **Uma janela de possibilidades na educação da infância em tempos de pandemia**: manifesto do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas da Infância. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 232-240, set. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>. Acesso em: 12 out. 2021.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.