

DESIGUALDADE SOCIAL E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: CENAS DE UM PERCURSO LÚDICO COM CRIANÇAS

SOCIAL INEQUALITY AND TRAINING IN PSYCHOLOGY: SCENES FROM A PLAYFUL COURSE WITH CHILDREN

DOI: 10.16891/2317-434X.v13.e4.a2026.id2547

Recebido em: 30.11.2024 | Aceito em: 05.08.2025

Ingrid Elias Kellermann^a, Allan Henrique Gomes^b, Letícia de Andrade^{b}*

*Associação Catarinense de Ensino, Joinville – SC, Brasil^a
Universidade da Região de Joinville – Univille, Joinville – SC, Brasil^b
E-mail: ldandrade@outlook.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar os efeitos ético-políticos de uma experiência de estágio em Psicologia vivenciado em um contexto de desigualdade social e que se realizou por meio da composição de percursos lúdicos com crianças. A partir do método da Pesquisa Narrativa Psicossocial, foi possível retomar documentos desta experiência e refletir conceitualmente as vivências do estágio, observando na relação com a literatura o processo criativo do percurso com as crianças, ludicamente mediatizado. A Pesquisa Narrativa Psicossocial, também possibilitou ponderar conceitualmente os afetos e as inquietações mobilizadoras desta investigação, promovendo reflexões sobre as interfaces "formação em psicologia" e "desigualdade social". Com isso, foi possível estudar a necessidade de uma psicologia que vivencie a desigualdade social e perceba seu papel nesse percurso, trazendo a importância de estágios que coloquem seus estudantes em contato com outras realidades além daquelas que a academia lhes fornece.

Palavras-chave: Oficinas lúdicas; desigualdade social; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

This present study aims to investigate the ethical-political effects of an internship experience in Psychology lived in a context of social inequality and which took place through the composition of playful paths with children. Using the Psychosocial Narrative Research method, it was possible to retrieve documents from this experience and conceptually reflect on the experiences of the internship, observing in the relationship with literature the creative process of the journey with children, playfully mediated. The Psychosocial Narrative Research also made possible the concerns of this investigation, promoting reflection on the interfaces "training in psychology" and "social inequality". With this, it was possible to study the need for a psychologist that experiences social inequality and perceives its role in this journey, bringing the importance of internships that put its students in contact with other realities besides those that the academy provides them.

Keywords: Recreational workshops; social inequality; cultural historical psychology.



INTRODUÇÃO

O Brasil é considerado um país desigual, ocupando a 84ª posição em uma lista de 187 nações (ONU, 2011). Os níveis da desigualdade no Brasil se estruturam de uma forma em que uma parte significativa da população não acessa, ou acessa de forma precária, os bens, os serviços e os direitos fundamentais. Refletindo a inserção das psicólogas nas redes de ensino e, ainda, observando os desafios que a Psicologia enfrenta no âmbito das políticas sociais, especialmente, em contextos periféricos, acolhendo e intervindo com crianças e suas famílias a partir dos efeitos que as questões da desigualdade social provocam nessas vidas, este texto assume uma perspectiva integrativa, ou seja, retrata uma experiência de educação não-formal em que a questão da proteção e acolhimento foram endossadas por práticas educativas lúdicas. Ao dizer isso, estamos assumindo no horizonte de nossas reflexões a problemática que Libâneo (2012) enunciou como dualismo perverso da educação brasileira, de um lado a escola do conhecimento para os ricos e, de outro, a escola do acolhimento social para os pobres.

Cientes dos limites da experiência em análise, bem como, compreendendo as atribuições que cada serviço tem no campo das políticas sociais, ainda assim, este texto reflete a dimensão participativa e educadora que a presença da Psicologia pode produzir no imbricado “desenvolvimento infantil” e “desigualdade social”. Sendo assim, essa pesquisa teve como objetivo investigar os efeitos ético-políticos de uma experiência de estágio em Psicologia (processos educacionais) vivenciado em um contexto de desigualdade social e que se realizou por meio da composição de percursos lúdicos com crianças.

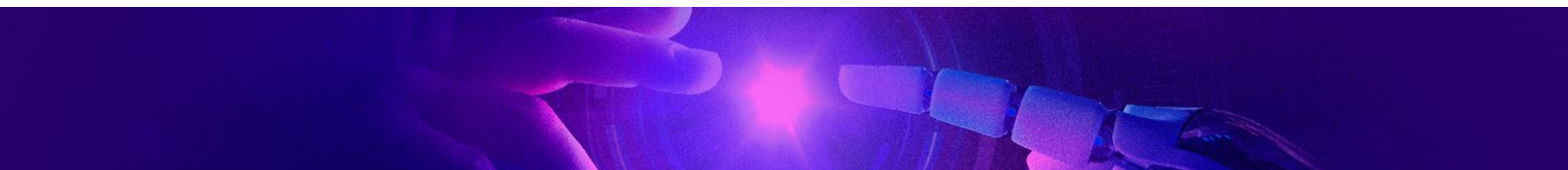
A questão da desigualdade é uma problemática da psicologia social na América Latina. Segundo Martín-Baró (2012, p. 17) a psicologia social é um estudo científico “da ação enquanto ideológica”, e quando se pensa em ideológica é preciso compreender que existe uma ação que está “significada por conteúdos valorados e referidos historicamente em uma estrutura social”. Nesse sentido, Baró (2012) defende a existência de uma conexão entre a estrutura pessoal, compreendida como personalidade humana e sua prática concreta e a estrutura social, constituída por cada sociedade e grupo social específico (MENDONÇA; SOUZA; GUZZO, 2016).

Essa compreensão histórica e dialética também fundamenta os estudos de Sawaia (2001) que cunhou a noção de dialética exclusão/inclusão social perversa. Ao investigar a dimensão psicossocial da desigualdade, ela a definiu como um processo de “ameaça permanente à existência”, marcada por “diferentes formas de humilhação” (Sawaia, 2009, p. 369) e que, por efeito, configuram os modos de pensar, sentir e agir das pessoas em sofrimento ético-político.

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal em 1988, algumas legislações e políticas foram criadas, entre elas o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), objetivando a promoção dos direitos fundamentais e a transformação das políticas de atendimento infanto-juvenil (da vigilância e punição para o direito e a proteção). De acordo com Mello (1999), o ECA colabora no enfrentamento das condições que causam vulnerabilidade e violações de direitos às crianças e adolescentes, na medida em que institui a proteção integral por meio da articulação das diferentes políticas sociais (OLIVEIRA, MILNITSKY, 2007). Décadas já se passaram, mas ainda há muito trabalho no sentido de ampliar a compreensão sobre o modo como a desigualdade social implica e agrava o desenvolvimento infanto-juvenil.

Apostamos que os processos educacionais não formais e as práticas educativas lúdicas são potentes no enfrentamento da desigualdade social. Neste trabalho, sustentamos que os encontros metodologicamente construídos como oficinas lúdicas, podem promover abertura às significações e novas formas de ver o mundo, nos sujeitos público-alvo das intervenções e nos educadores sociais. Foram construídos percursos lúdicos, a partir de uma composição de oficinas orientadas por uma perspectiva participativa, que possibilitaram também, o conhecimento acerca das percepções dos sujeitos, crianças e adolescentes, acerca das diferenças e do lugar que ocupam nas relações sociais (DUTRA; PEIXOTO; SILVA; ALBERGARIA, 2014).

Ao pensar nisso, compreendemos que o sujeito é amalgamado ao seu contexto e que as relações sociais mobilizam o processo de desenvolvimento humano. Vygotsky (1984) constatou que o aprendizado humano pressupõe uma condição social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual e tudo que as cercam, potencialmente mediatizado pelo brincar. Para Vygotsky (1984) a ludicidade tem uma função



especial no desenvolvimento infantil, pois fará com que a cultura possa se converter em atividade psicológica complexa, tais como imaginação, afetividade, pensamentos etc.

A construção deste trabalho está comprometida com a necessidade de ampliação das discussões acerca do encontro entre formação em psicologia e o campo da desigualdade social. Salvatori e Gomes (2021) apontam a necessidade de refletir acerca da inserção da psicologia nas políticas sociais, e a potência dos saberes e fazeres profissionais na prevenção e enfrentamento as violações de direito. Nesse sentido, entendemos que a aposta nas experiências que ampliem o fortalecimento de vínculos, em uma perspectiva protetiva, pode contribuir com o desenvolvimento das práticas profissionais em psicologia, sobretudo as coletivas.

MÉTODO

Foi realizada uma Pesquisa Participativa, orientada pela ideia da Narrativa Psicossocial, que se caracteriza como um “processo metodológico que assume a premissa de que os saberes psicológicos se produzem no encontro entre a pesquisadora, o campo e a literatura especializada” (GOMES E GUNLANDA, 2024, p. 213), entre outras questões sociais, culturais, econômicas e políticas que envolvem o contexto da pesquisa. Essa perspectiva teórica e metodologicamente busca produzir uma forma de conhecimento que focaliza em boa medida os efeitos da experiência da pesquisa no próprio investigador.

Cabe dizer que a experiência em questão se deu em um estágio de processos educacionais realizado no quarto ano da graduação em Psicologia. Trata-se de uma experiência vivenciada em 2021, no contexto da pandemia de COVID-19. A organização que recebeu o estágio é uma organização comunitária que atuava há mais de dez anos no contexto territorial, na ocasião em que foram realizadas as atividades em questão. A organização contava com coordenação, assistente social e educadores sociais, além de voluntários. No período anterior à pandemia, atuavam em um formato que atendia os princípios que normatizam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O estágio se deu em dois semestres. No primeiro foi possível a realização de atividades de aproximação e observação do campo, inclusive, um curso ministrado remotamente, com a utilização de plataformas digitais, que teve como público-alvo os/as educadores/as sociais da instituição. Registra-se aqui a relevância desse tempo de diálogo com os educadores. Serviu de base para o semestre seguinte, tendo em vista que as idas ao campo não puderam ser tão frequentes em razão da COVID-19. No segundo semestre realizou-se um Percorso Lúdico com as crianças, em ambiente seguro para que elas pudessem vivenciar as atividades, tendo em vista que essas crianças haviam passado um tempo afastadas daquele lugar de convivência comunitária, bem como da escola. O desafio que se apresentava eram dificuldades efeitos desse imbróglio, a saber, efeito pandemia no desenvolvimento educacional de crianças habitantes de um contexto periférico.

A forma de realização do percurso lúdico privilegiava encontros coletivos (respeitando distanciamentos) com momentos individualizados. O tempo das atividades era em média, de uma hora cada, nos espaços abertos e ao ar livre. As intervenções foram realizadas todas às quartas-feiras durante três meses, entre setembro e novembro de 2021, totalizando oito encontros com cada criança. Ao todo, foram quatro participantes, entre 9 a 12 anos, que serão citadas com iniciais aleatórias sendo elas: N, S, I, A.

O trabalho de campo foi realizado por quatro estagiárias. A pesquisa que se desdobrou, emergiu dos efeitos que a primeira autora, uma das estagiárias na época, desejou refletir com seus orientadores. Todo o processo foi registrado em um diário de campo, tanto os encontros que foram ministrados para os educadores sociais, como os percursos lúdicos com as crianças. No diário constam os relatos das atividades, as impressões, os registros marcantes, tudo aquilo que, de acordo com Gomes e Gunlanda (2024), faz-se fundamental na produção de uma pesquisa narrativa psicossocial, ou seja, o que flagra o campo e o/a pesquisador/a.

Depois do trabalho de campo, foram revisitados o relatório de estágio e o diário de campo (da estagiária-pesquisadora), onde já constava alguns exercícios narrativos e reflexões sobre o estágio. Com base nesses documentos, foram escritos os primeiros textos que culminou na escrita integrativa, uma ideia que Gomes e

Gunlanda (2024) sugerem como um texto exaustivo, com o propósito de contemplar a experiência na sua inteireza. O passo seguinte foi a composição narrativa, etapa que acolhe a discussão mais conceitual, no sentido reverso, ou seja, da experiência à teoria. Escapando de modos explicativos, como se o campo fosse ilustração das teorias.

Por essa pesquisa ser realizada de forma em que foi levada em consideração o olhar da pesquisadora em relação ao campo e suas afetações, o processo de análise se deu por meio de uma tríade: vivências em campo, dimensão conceitual e os seus efeitos na própria pesquisadora. Destas relações e encontros, produzimos reverberações que culminaram em uma composição narrativa (GOMES; GUNLANDA, 2024). A partir disso, escolhemos exibir problemáticas que ajudam a visibilizar respostas ao objetivo dessa investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Percorso Lúdico: Retratos de um Estágio

Uma das propostas do estágio era ofertar um percurso com oficinas lúdicas para crianças que vivenciavam desafios educacionais, marcadas pela experiência de ter sido afastada do espaço escolar pela pandemia por Covid-19. Apesar de acolher a questão escolar, o projeto foi orientado pela educação não formal, sendo assim, não havia preocupação com conteúdo escolar.

Desde o começo do percurso lúdico foi trabalhado com as crianças a ideia de que o processo seria finito. Isso se fez por meio de uma folha em que continha o desenho de uma trilha, com oito espaços, ilustrando os oito encontros que seriam realizados. Ao final de cada encontro, as crianças desenhavam o que havia sido feito, expressando o que lhe parecia mais importante. A trilha possibilitava que pudessem ter a percepção do percurso, do tempo de duração. Também foi estabelecido um “contrato de jogos” com as crianças, ou seja, um combinado para os encontros: no início de cada dia a criança participava do jogo que era proposto pela estagiária, depois desenhavam na trilha e, por fim, era feita uma atividade de escolha das crianças.

No primeiro encontro, foi proposto um “puxa conversa” formulado pelas estagiárias, com perguntas que tinham o intuito de conhecer as crianças que estavam participando do projeto. Durante o “puxa conversa” se percebeu que algumas crianças (N, S), necessitaram de ajuda para a leitura das perguntas. Após esse momento, foi utilizado um jogo que exigia um tanto de concentração e raciocínio. Borin (2004) discorre sobre o papel importante que a atividade de jogar tem no desenvolvimento da atenção, concentração, organização e também no desenvolvimento “da linguagem, criatividade e raciocínio dedutivo” (p. 8).

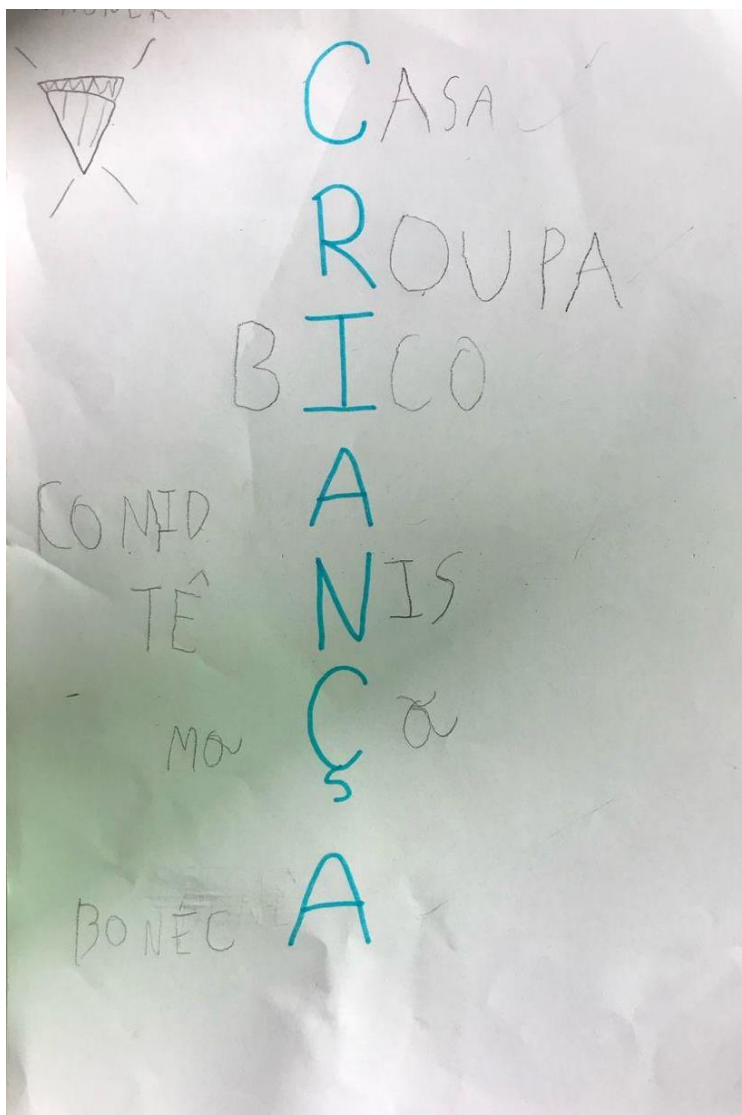
No segundo encontro todas as quatro crianças estavam presentes. Foi apresentado o jogo UNO para elas e todas demonstraram que já sabiam jogar. Ao final do UNO, foi decidido jogar o “Jogo dos Sentimentos”, onde cada um deveria responder o que sentia em uma situação pré-determinada. Durante o jogo, foi perceptível a demanda por auxílio, pois fez-se necessário o processo da leitura, uma das dificuldades dos integrantes do percurso, sendo então, usufruído o auxílio das estagiárias, onde cada uma ficou responsável por uma criança. Após esse momento, cada um fez seu desenho na trilha e depois foi servido um lanche pela instituição.

No terceiro encontro foi possível perceber que um vínculo afetivo estava se formando. Nesse encontro, as estagiárias foram abordadas com a ansiedade para saber qual seria o jogo do dia, que também contou com a presença de todas as crianças. Foi decidido jogar o “Jogo da Memória” com imagens e palavras, confeccionado pelas estagiárias. Fez-se uma organização de duplas e cada criança escolheu uma estagiária. Trabalhou-se com escritas de palavras em massinha de modelar, a partir das imagens do jogo realizado.

No quarto encontro, foi decidido realizar um acróstico com a palavra “CRIANÇA”, devido ao fato do dia anterior ter sido comemorado o dia da criança. Segundo Adó (2013, p. 06), acróstico “designa as composições nas quais certas letras formam uma palavra ou frase”. As crianças N, S e I estavam presentes no dia, então foi proposto que cada uma escolhesse com qual estagiária gostaria de fazer dupla - para auxílio da leitura.



Imagem 01. Acróstico.



Como as crianças que estavam presentes possuíam dificuldade na leitura e na escrita, a primeira parte do jogo foi que cada um pensasse em palavras que continham a letra proposta e, com auxílio, escreveram as mesmas. Em seguida, foi realizado o compartilhamento das palavras, onde cada criança falou sobre suas escolhas. Após a realização da atividade, as crianças decidiram o jogo seguinte, então em sequência foi iniciado o jogo “Buraco”, um jogo de cartas onde cada jogador precisa associar a

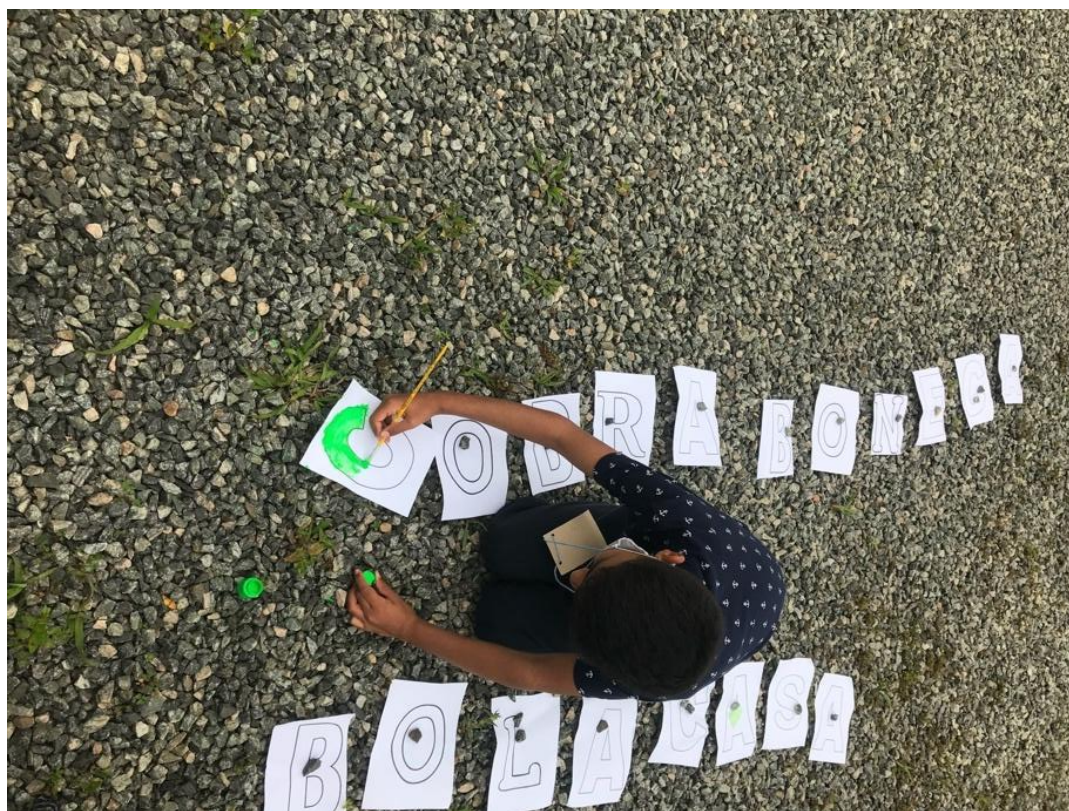
carta que pegou com as cartas espalhadas no “Buraco” na mesa.

O quinto encontro foi marcado pelo sentimento de que o vínculo havia se tornado essencial para o trabalho do Percurso Lúdico. Foi possível perceber esse movimento a partir de falas e ações das próprias crianças quanto a presença das estagiárias, tais como a vontade delas de contar sobre situações do dia a dia, junto com a curiosidade para saber qual jogo seria proposto no dia.

Para esse encontro, foi levado o “Jogo da Forca”, utilizando o quadro para ficar mais dinâmico e para integrar a todos. Cada criança pensava em uma palavra e os outros participantes teriam que adivinhar. Após essa atividade, foi o momento de preencher a trilha, onde cada criança desenhou e pintou. Logo após esse momento, perceberam que faltavam poucos encontros quando o participante N falou: “poucos quadrados para o final, está passando rápido”.

O sexto encontro foi diferente, todos estavam presentes e foi um dia de sol, então foi decidido realizar ao ar livre. O jogo do dia foi feito pelas estagiárias, e definido como “Jogo das Palavras”, onde cada criança recebeu um kit que formava quatro palavras, sendo elas: boneca, casa, cobra, bala. As letras estavam embaralhadas. Cada criança ficou com uma estagiária para auxílio quando fossem realizar a atividade.

Imagem 02. Jogo das Palavras.



Após esse momento, eles escolheram uma palavra, pintaram a mesma, com tinta guache, para melhor fixação das formas e linhas que ela era formada. Ao final da atividade, as crianças pediram para que as “profs” - maneira como as estagiárias eram chamadas pelas crianças - jogassem futebol, cumprindo-se o combinado de que elas escolhiam a última atividade.

Já no sétimo encontro, foram utilizados momentos anteriores, dos jogos já feitos e das atividades que já haviam sido elaboradas. A partir disso, foi trabalhado uma atividade em que as crianças pintaram os desenhos e escreviam as palavras que correspondiam de maneira respectiva com as imagens. As imagens foram coladas em um papel Kraft, onde cada criança escreveu seu nome e posteriormente foi estendido em um espaço da instituição.

Após esse momento, as crianças fizeram suas trilhas e o encontro foi finalizado com jogo de futebol.

O oitavo e último encontro foi pensado e marcado pela ideia da realização de um bingo, com as palavras trabalhadas durante os encontros do Percurso Lúdico. Sendo assim, foram elaboradas cartelas com as palavras. Cada participante recebeu uma cartela e ficou sem auxílio das estagiárias para a leitura das palavras. E assim foi realizado o último encontro, com o final da trilha sendo entregue para cada participante e ocorreu a despedida entre as crianças e as estagiárias.

Durante o percurso desses oito encontros, foi possível perceber o desenvolvimento das crianças, ainda que em tempo relativamente curto. Em certo momento a criança “N” falou, de maneira espontânea, sobre sua evolução escolar e como isso ocorreu a partir dos encontros semanais. Isso demonstra a necessidade de uma forma de trabalho em que as práticas educativas se façam contextualizadas à realidade das crianças, bem como, que a dimensão cognitiva não pode ser dissociada do contexto socioafetivo.

Durante o Percurso Lúdico foram vivenciadas cenas que trouxeram à tona a experiência das crianças em situação de vulnerabilidade social. Uma dessas cenas foi o momento em que uma criança, em um dia frio de inverno, chega ao local apenas de chinelo e bermuda. Aquela situação fez com que as estagiárias percebessem uma realidade além do que conheciam e, ao mesmo tempo, que não se tratava agir somente com um gesto caloroso. As dificuldades educativas das crianças tinham uma complexidade que transbordava ao que, até então, tinham notícias nas suas disciplinas de psicologia do desenvolvimento e afins.

Como dito, o trabalho de campo foi realizado por quatro estagiárias, mas a primeira autora ficou tomada de incômodo, sentindo-se impotente e reflexiva com respeito às diferenças com a sua própria realidade, dentro de um contexto de escola particular em que vivenciou sua trajetória escolar e que, agora atuava em atividade remunerada. A partir desse relato, se iniciou o processo de elaboração das reflexões do percurso e como essas cenas refletiram no processo de subjetivação e escrita desse artigo, gerando, então, a segunda categoria.

Reflexões sobre o Impacto da Desigualdade

Quando Martín-Baró cita ideologia em seus estudos sobre Psicologia Social, está se referindo a “mesma ideia de influência ou relação interpessoal, do pessoal e social, porém” está “afirmando também que a ação é uma síntese de objetividade e subjetividade, de conhecimento e de valorização” (BARÓ, 2012, p.17). Sendo assim, é possível a compreensão de que o social se torna pessoal e o pessoal se torna social, essa compreensão nos permite entender que os processos de subjetivação são pautados na dialética entre objetividade e subjetividade, marcados pelo contexto histórico, político, cultural, e, especialmente na América Latina, marcados pela desigualdade social.

A Psicologia Histórico-Cultural colabora com o debate acerca da desigualdade social, uma vez que Sawaia (2012) insere os afetos na compreensão desse processo. De acordo com Sawaia (2012, p. 09) a análise da desigualdade social precisa contemplar “o processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com o outro”, tensionando, portanto, perspectivas que concebem a desigualdade social apenas por uma perspectiva econômica. Sawaia (2012, p.09) também dialoga acerca da dialética da inclusão/exclusão que “gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até sentir-se discriminado ou revoltado”.

A partir desse olhar, compreende-se que a desigualdade é um “processo sócio-histórico, que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações” (SAWAIA, 2012, p.08). Além disso, Sawaia (2012) traz o conceito de sofrimento ético-político, onde para as vidas em vulnerabilidade social não interessa “qualquer sobrevivência, mas uma específica, com reconhecimento e dignidade” (SAWAIA, 2012, p.116).

Ao pensar nesse processo, é preciso compreender que a desigualdade social afeta as especificidades que rodeiam o sujeito, dentre eles a sua vivência educacional. A realidade de crianças e adolescentes que se encontram em vulnerabilidade social se intensifica a cada dia, o que justifica a necessidade de que as práticas educativas e protetivas sejam entrelaçadas. Nesse sentido, encontramos a psicologia brasileira implicada, desde a década de 80 com a desigualdade social e intervindo de maneira



sistemática nas políticas sociais que compõem o sistema de proteção social do Brasil (SALVATORI; GOMES, 2021).

A partir destes conceitos apresentados previamente, é necessário abordar o tema que englobou o mundo todo que se inicia no começo do ano de 2020 - a pandemia de COVID-19 - e “exigiu-se dos governantes ações emergenciais nas mais variadas áreas da sociedade com o intuito de conter a propagação da doença” (VIEIRA; SILVA, 2020, p. 1013). As medidas de isolamento social, sugeridas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e adotadas por diversos países, causaram o fechamento das escolas, o que iniciou um movimento para a adaptação frente ao novo modelo educacional, sendo pautado nas tecnologias digitais e nas metodologias de educação online (VIEIRA; SILVA, 2020).

Com essa realidade a mostra, as escolas, seus profissionais e alunos tiveram que se readaptar perante esse cenário, sendo necessário o uso de tecnologias de informação e comunicação, que englobam todo o contexto de eletrônicos e as plataformas digitais. A implementação do ensino remoto emergencial evidenciou, ainda mais, a disparidade socioeconômica e cultural existente no Brasil (VIEIRA; SILVA, 2020), o que traz à tona a exposição dita anteriormente sobre a desigualdade social existente no país, sendo assim, é necessária a retomada da discussão previamente apresentada.

Nesse ponto, o método da Pesquisa Narrativa Psicossocial promove a reflexão, especialmente pela narrativa não contemplar apenas a descrição, mas os afetos, reverberações da experiência no pesquisador. A narrativa, portanto, é compreendida como uma possibilidade de escrita acadêmica que se encontra como uma prática sociocultural que atravessa diversas áreas do conhecimento, como uma perspectiva de trabalho que celebra a oralidade, problematizando a constituição das identidades sob a prisma do dialético, que envolve a questão integrativo da história pessoal e social, evidenciando o percurso de vida e metamorfoses humanas (GOMES; GUNLANDA, 2024).

Presenciar cenas de desigualdade mobilizou sentimentos e fez com que incômodos fossem gerados de maneira que, como Sawaia (2009, p.370) expõe, “são as respostas afetivas dos que a elas se assujeitam compõe o processo psicológico-político poderoso”. Esse processo de “assujeitamento” é que altera a compreensão daqueles que

são marcados pelas desigualdades e indignam aqueles que a assistem. É essa potência descrita por Sawaia (2009) que nos sensibiliza, nos alegra com a nossa descomoditização e nos indigna com a desigualdade social.

Butler (2019) escrevendo sobre a precariedade da vida, especialmente a partir das reverberações do as imagens e descrições do sofrimento relacionado à guerra, contribuiu com a reflexão acerca da dimensão ético-política dos afetos mobilizados na autora quando estagiária. Isto quer dizer, a partir do contato com o sofrimento dos outros, neste caso, das crianças e suas famílias, emerge o que Butler (2019) intitula como “obrigação ética” (p. 113). Mesmo não sendo responsáveis diretamente pelo sofrimento, a referida autora afirma que somos afetados e nos implicamos com vidas que não são como as nossas, sobretudo quando estamos comprometidos social e politicamente.

A Potência da Dimensão Ético Afetiva

A terceira categoria traz reflexões sobre o campo ético afetivo e como esse se relaciona, de maneira direta com o campo das desigualdades, entrelaçado com a psicologia e a sua presença neste campo, pois segundo Sawaia (2012) é a partir da emoção e da criatividade, que são dimensões ético-políticas da ação transformadora, de superação da desigualdade, e quando se trabalha com elas, é não cair na estetização das questões sociais, “mais sim um meio de atuar no que há de mais singular da ação política emancipadora” (SAWAIA, 2009, p. 366). Com essa reflexão é que é dada a problematização da terceira categoria, que entende a necessidade da potência ético afetiva na formação de sujeito, e como essas relações irão realizar uma ação transformadora naqueles que se permitem ser afetados por essas realidades.

A relação com o campo foi baseada na produção de afetos e como se constituiu essa condição subjetiva, pois entende-se que é a partir do afeto que é possível provocar nos sujeitos, a produção de sentidos capazes de potencializar o desejo de continuar se desenvolvendo (MARQUES; CARVALHO, 2017). Com isso, a relação estabelecida, desde o primeiro contato com a ONG, foi de acolhimento e abertura para o que o projeto ali inserido a partir das demandas estabelecidas e vivenciadas em campo, foi que se deu a elaboração de um projeto.



Com isso, é preciso compreender que a psicologia como ciência e profissão não se constitui numa exterioridade em relação às produções sociais e históricas, mas sim em conjunto a realidade em que está inserida. Nesse sentido, os saberes e fazeres psicológicos estão comprometidos com o enfrentamento à desigualdade social e suas expressões em diversos contextos: territórios, escolas, serviços de saúde, assistência, etc. Afirmamos, portanto, novamente a dimensão participativa e educadora da psicologia no campo da desigualdade social, como na inserção e desenvolvimento do Percurso Lúdico com as crianças na ONG (DIEHL; MARASCHIN; TITTONI, 2006).

Quando nos encontramos frente às diferenças da sociedade, é preciso que a psicologia entenda seu papel como mediador entre a resolução de problema, mas também compreender a produção de problema, assume uma importância crucial, na medida que as problematizações postas “diante dos acontecimentos já naturalizados produzem deslocamentos por vezes desconcertantes, que abrem possibilidades de sentido, ações e modos de vida antes impensáveis” (DIEHL; MARASCHIN; TITTONI, 2006, p. 410). Sendo assim, o vínculo se torna a principal ferramenta que a psicologia irá utilizar neste ambiente de vulnerabilidade social.

Durante o Percurso Lúdico foi-se evidenciando o modo como a questão do vínculo se tornou tão relevante quanto à ludicidade. Esse combinado entre brincar e dialogar, entre acolher e desafiar, entre cognição e afeto, precisa participar amplamente das práticas educativas, especialmente, em contextos de desigualdade social. A partir desse vínculo é que foram tecidas as devidas atividades lúdicas, o que gerou segurança, tanto para aprender como para expressar as dificuldades e, com isso, mobilizar formas mais assertivas na proposta educativa.

A dimensão participativa do Percurso Lúdico expressa também a forma como as crianças sentiram que podiam escolher brincadeiras e, de igual modo, as estagiárias podiam propor jogos e desafios lúdicos, contemplando questões escolares, ainda que isso não fosse o cerne da proposta, mas estava latente nas suas experiências. Sendo assim, o que se pode afirmar a partir disso é que o vínculo pode ser um afeto protetivo, que mobilizar a criança nas suas expressões e, ainda, fortalecer a dimensão volitiva, mobilizando nela a vontade de

aprender, o desejo de estar e participar do processo educativo.

Vygotsky (1984) entendia que a brincadeira tem função no processo de desenvolvimento da criança, ela vai ser a forma como a criança irá desenvolver o “físico afetivo, intelectual e o emocional, pois é através das atividades lúdicas que a criança irá formar conceitos, relacionar ideias e estabelecer relações lógicas, além de apropriar-se da cultura na qual está inserida” (DUTRA; PEIXOTO; SILVA; ALBERGARIA, 2014). A partir disso, é possível ter a visão de que o educador social, pode utilizar jogos como técnicas de acompanhamento e observação das crianças, para identificar as dificuldades no ambiente de ensino e aprendizagem.

Com essa ideia Andrada e Zanella (2002, p.127) nos trazem a compreensão de que a pessoa é constituída nas interrelações, uma condição de “atividade caracteristicamente humana, a qual é necessariamente mediada, seja por ferramentas técnicas seja por ferramentas semióticas”. É a partir do jogo que a criança pode assumir novos significados e transformações, atribuindo novas significações para aquele objeto que lhe é oferecido (ANDRADA; ZANELLA, 2012).

É preciso falar, também, sobre as infâncias e seus processos de subjetivações e como essa ideia de infância dentro de uma sociedade Moderna, se identifica como uma estrutura social. A infância como estrutura social se liga com a padronização em larga escala da infância em uma determinada sociedade, e como essa tenta compreendê-la. A construção social desse processo de subjetivação, se molda em um caráter híbrido, em parte natural e em parte social (PROUT, 2010).

Além disso, outra questão necessária, é o fato de assumir crianças como devires e crianças como seres. É preciso entender a criança como ser e como devir, é possuir desejos, “como vivido no tempo, com um passado lembrado e um futuro antevisto” (PROUT, 2010, p. 737). Segundo Prout (2000), a infância não é apenas integrada, mas também enredada em uma enorme variedade de artefatos materiais.

Por último, é preciso examinar que a infância não se enquadra apenas como uma simples fase ou etapa da vida. Mas esse é um elemento necessário da análise, “assim como a idade adulta, a infância pode ser vista, em uma perspectiva de trajetória de vida, como um conjunto constituído de múltiplas fases decorrentes da experiência”



(PROUT, 2010, p.747). Essa visão de trajetória de vida não condiz apenas com a importância que as próprias crianças atribuem ao crescer.

Além disso, é preciso ter o cuidado de não limitar as relações das crianças entre si à categoria de pares, pois é nesse momento que é simplificado o relacionamento entre crianças e a coerência que existe nesse momento. Essa análise da heterogeneidade, pode, “no entanto, conter toda essa variação, na medida em que se move entre tempo histórico, tempo individual e tempo institucional” (PROUT, 2010, p.748).

Faz-se necessário compreender que é próprio do ser humano constituir-se em relações de interdependências: que se tecem por ajuda mútua e simultânea, que potencializam a vida ou a morte dos sujeitos e relações (GOHN, 2014). É no contato com o outro que nos “encontramos como sujeitos que o nosso ser-no-mundo experimenta a mesmidade e a alteridade para saber-se único e diferente, porém insuficiente com a individualidade” (GOHN, 2014, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo percurso dessa pesquisa se deu a partir de uma vivência de estágio em um contexto de desigualdade social e que se realizou por meio da composição de percursos lúdicos com crianças participantes de uma ONG, na cidade de Joinville - SC. Essas vivências foram refletidas metodologicamente pela Pesquisa Narrativa Psicossocial (GOMES; GUNLANDA, 2024), gerando três categorias temáticas orientadas pelo objetivo de investigar os efeitos ético-políticos dessa experiência no processo de formação em Psicologia.

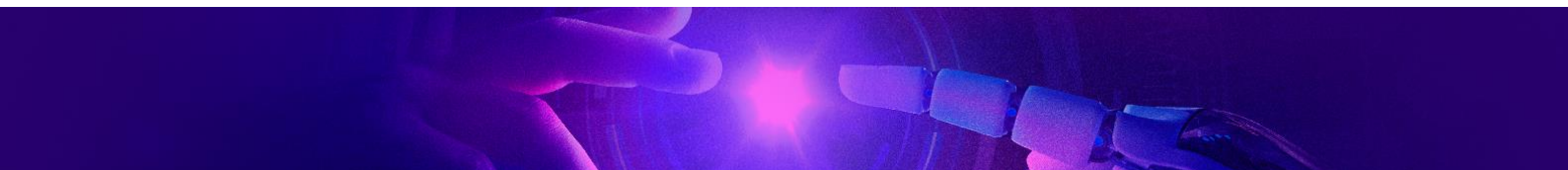
O encontro com o campo gerou mudanças de percepção e afetos potencializadores de reflexões sobre a psicologia, a formação e em sentido mais amplo, sobre os efeitos nefastos da desigualdade na vida e, especialmente, no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo que a experiência gerou angústias e inquietações, também foi possível perceber a importância da educação não formal, como espaço criativo e potente ao desenvolvimento humano, sendo possível compreender a forma como a visão da criança na sociedade, e a maneira como se é entendida a infância, irá interferir na relação dos vínculos afetivos e a construção deles. Compreender as

realidades do grupo que está sendo trabalhado, influenciará a forma que será manejado o percurso, e vivenciá-lo traz para o concreto a forma de entender o sujeito, tornando possível sua transformação.

A psicologia tem papel fundamental nessa trajetória, pois é a partir dela que se percebe a necessidade de políticas que envolvam esses sujeitos em situação de vulnerabilidade, e o contato com essas formas de vida, influenciam diretamente na formação desse profissional. A aproximação com a realidade pode produzir tensionamentos e mudanças, especialmente em quem está no processo formativo para atuar nessas vivências, entendendo a necessidade de intervenções nesse contexto. A partir disso, é visível a necessidade de criar situações, durante a formação em psicologia, que levem esse futuro profissional a esse encontro, sendo necessário estágios que contribuam, não apenas para o cumprimento da carga curricular, mas que influenciam diretamente na construção social e política do futuro psicólogo. Apostando nessas vivências, quiçá será possível uma atuação psicossocial crítica, sensível e criativa na promoção dos direitos da criança e do adolescente.

A ludicidade dentro desse meio se torna presente, pois devido a realidade dessas crianças, com dificuldade na leitura e escrita, é que se dá uma forma de apropriação perante aquilo que a sociedade julga necessário para o conhecimento e saber da infância. Compartilhar essas questões e analisar de maneira mais aprofundada, sobre a ludicidade junto a desigualdade dentro de um contexto acadêmico, é que se espera uma forma de incomodação no sujeito. Nesse sentido, é a partir das afetações vivenciadas, por uma proposta de estágio e suas complexidades, que se vislumbram possibilidades de transformação nas compreensões acerca do sofrimento ético-político.

Destacamos, portanto, a limitação do estudo, que se debruça acerca de uma experiência, e a necessidade da proposição de projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão que dialoguem com a temática da psicologia e da desigualdade social e agenciem encontros produtores de afetos e abertura a sensibilidade. Nesse sentido, reiteramos a aposta e convocação à formação em psicologia, uma vez que a partir da vivência e contato com as desigualdades que os futuros profissionais podem transformar o olhar ético e político, compreendendo a necessidade de sua presença em locais de vulnerabilidade.



REFERÊNCIAS

- ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Literatura Potencial. *In*: Carla Gonçalves Rodrigues (Org.). Caderno de Notas 5. **Oficinas de Escreituras: Arte, Educação, Filosofia**. Ied. Pelotas: EdUFPel, 2013, v. 5, p. 207-215.
- BARÓ. Martín, I. Hacia una psicología de la libertación. **Boletim de Psicologia**, v. 22, 219-231, 1986.
- BARÓ. Martín, I. **Acción e Ideología: Psicología Social desde Centroamérica**. 12ª ed. San Salvador, El Salvador: UCA, 2012.
- BAUMAN, Z. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP, 2004.
- BRAZIL, V. N. C. **O jogo e a constituição do sujeito na dialética social**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988.
- CARDOSO, Gabriela de Freitas *et al.* **Relatório de Estágio de Licenciatura em Psicologia: Processos Educacionais**. Orientador: Allan Henrique Gomes. 2021. 64 p. Relatório de Estágio (Formação em Psicologia) - Joinville -SC. ACE Faculdade Guilherme Guimbala, [S. l.], 2021.
- DIEHL, Rafael; MARASCHIN, Cleci; TITTONI, Jaqueline. Ferramentas para uma psicologia social. **Psicologia em Estudo [online]**. 2006, v. 11, n. 2 [Acessado 20 Setembro 2022], pp. 407-415, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200020>.
- DOS REIS, Róbson Ramo. Heidegger: origem e finitude do tempo. **DoisPontos**, [S.I.], v. 1, n. 1, dez. 2005. ISSN 2179-7412.
- DUTRA, N. S. *et al.* Oficinas lúdicas e o resgate do sucesso escolar. **Rev. Ciênc. Ext.** v.10, n.2, p.84-96, 2014.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.
- GOMES, Allan Henrique; GUNLANDA, Orlando Afonso Camutue. Pesquisa Narrativa Psicossocial. *In*: PEREIRA, Eliane Regina; RASERA, Emerson F.; PEGORARO, Renata F. **Pesquisa qualitativa em Psicologia Social e Saúde**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2024.
- GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Fac. Educação/UNICAMP/Brasil- Pesquisadora CNPq. Investigar em Educação - IIª Série, Número 1*, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13–28, jan. 2012.
- MARQUES, Eliana de Souza Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em LS Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, 2017.
- MELLO, S. L. Estatuto da criança e do adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 139-151. 1999.
- OLIVEIRA, Isabel Fernandes de; AMORIM, Keyla Mafalda de Oliveira. Psicologia e política social: o trato da pobreza como “sujeito”. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, b. 70, p. 559-566, jul-set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20519/pdf>. Acesso em: 19 de set. 2022.
- OLIVEIRA, A. P. G.; MILNITSKY-SAPIRO, C. Políticas Públicas para Adolescentes em Vulnerabilidade Social: Abrigo e Provisoriedade. **Psicologia: Ciência e Profissão (CFP)**, Brasília, ano 27, n. 4, p. 622-635, 2007.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). (2011). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011**.

Recuperado de: www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr_2011_pt_complete.pdf.

PROUT, A. Childhood bodies, construction, agency and hybridity. *In*: PROUT, A. (Ed.). **The body, childhood and society**. London: Macmillan, 2000.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, p. 729-750, 2010.

SALVATORI, Ana Paula; GOMES, Allan Henrique. Formação em psicologia e o campo da desigualdade social: Um estudo documental. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 2, p. 867-890, 2021.

SAWAIA, Bader Burihan (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética a desigualdade social**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAWAIA, Bader. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre a liberdade e transformação social. **Psicologia e Sociedade**, v. 3, n. 21, p. 364-372, 2009.

VIEIRA, Márcia de Freitas; DA SILVA, Carlos Manuel Seco. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

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

ZANELLA, Andréa Vieira; ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. **Psicologia em Estudo**, v. 7, p. 127-133, 2002.

