



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde

OFICINA LÚDICA E MEDIAÇÃO ESTÉTICA NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PSICÓLOGOS ESCOLARES

Ana Clara Manhães Mendes

Brasília, maio de 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde**

**OFICINA LÚDICA E MEDIAÇÃO ESTÉTICA NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PSICÓLOGOS ESCOLARES**

Ana Clara Manhães Mendes

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Professora Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araújo

Brasília, maio de 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Claisy Maria Marinho-Araújo - Presidente
Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Andréa Vieira Zanella- Membro externo
Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Marisa Maria Brito da Justa Neves - Membro interno
Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Mônica Souza Neves Pereira- Suplente
Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Brasília, maio de 2011

Agradecimentos

Ao final dessa etapa tão importante da minha vida, dedico este espaço a agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, me apoiaram nesse percurso.

Aos meus pais, Aldo e Eliane por seu amor e dedicação que fizeram de mim o que eu sou hoje.

Ao Hamilton, por seu amor e companheirismo. Muito obrigada por ter ficado pacientemente ao meu lado nos momentos mais difíceis desse processo.

À Claisy, por desejar meu sucesso e acreditar em mim sempre. Muito obrigada por toda a sua dedicação e carinho!

À Professora Marisa Brito, por ter sido sempre atenciosa e disponível a colaborar com minha formação, inclusive em seu desfecho.

À Professora Andréa Zanella, pela participação na banca e por ter produzido obras que inspiraram essa pesquisa. Muito obrigada por colaborar com minha formação!

À Professora Mônica Neves, por participar da banca desse trabalho e contribuir com sua construção.

À toda minha família, que me apoiou e acreditou no meu sucesso. À minha avó Marília, que rezava por minha paz. À minha irmã, Juliana, companheira de profissão, pela colaboração e companhia.

Aos meus amigos, que compreenderam as minhas faltas e sempre me preencheram com palavras de conforto. À Deia que esteve sempre por perto, acompanhando e acreditando.

Ao Grupo Era Uma Vez, por tantas experiências inspiradoras!

À equipe da L.A., pela ajuda nessa reta final. Obrigada pela compreensão e amizade!

Aos colegas de laboratório, pela convivência fraterna. À Cynthia e à Lígia pelo carinho e disponibilidade!

À Rejane, por ter colaborado com minha formação em Psicologia Escolar.

Ao programa CAPES/REUNI, pela concessão da bolsa de estudos de Mestrado.

Aos psicólogos participantes dessa pesquisa, pelos ricos momentos que vocês me proporcionaram em nossa convivência!

Mendes, A. C. M. (2011). *Oficina Lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

RESUMO

É fundamental que a produção de conhecimento em Psicologia Escolar possa transpor a barreira da constatação da precariedade da formação do psicólogo e parta para a construção de práticas transformadoras da realidade. A urgência pela mudança e a consciência da importância de uma constante reflexão sobre a atuação, com vistas à melhoria na qualidade do serviço oferecido, têm levado os pesquisadores a destacarem a importância da formação continuada como um contexto privilegiado para mediação do desenvolvimento psicológico de competências complementares às possibilidades de intervenção profissional. Essa formação deve proporcionar aos psicólogos escolares um embasamento consistente para subsidiar sua prática, em articulação a uma argumentação teórica, conceitual e metodológica coerente e segura, qualificando, assim, a práxis. A partir dos fundamentos da abordagem histórico-cultural, acredita-se haver especificidades em processos mediacionais que podem, mais efetivamente, afetar os sujeitos em sua complexidade e promover a mobilização de processos psicológicos necessários para a transformação de sua atuação. A atividade lúdica, ao suscitar a imaginação criadora e a dimensão sensível na relação com a realidade, caracteriza-se como um desses processos mediacionais que podem potencializar o desenvolvimento humano. É, ainda, um contexto privilegiado para a *mediação estética*, a qual se define pelo conjunto de elementos simbólicos qualitativamente diferenciados por sua dimensão sensível, lúdica, criativa, imaginária e fantástica, que posicionam-se como um elo intermediário entre o sujeito e o contexto no qual está inserido. Tais considerações suscitaram a problematização orientadora desse estudo: pesquisar o potencial transformador da mediação estética por meio da criação de uma Oficina Lúdica no processo de formação continuada de psicólogos escolares, investigando, especificamente: (a) possibilidades de um novo desenho metodológico para formação continuada de psicólogos escolares baseado em atividades lúdicas; (b) características da mediação estética na estratégia de intervenção denominada Oficina Lúdica; (c) potencialidade da mediação estética na promoção de processos de reflexão, ressignificação, conscientização e construção da epistemologia da ação do psicólogo escolar; e (d) processo pelo qual os participantes remetem-se a sua atuação profissional, por meio da circulação de experiências, sentidos e articulações teórico-práticas, a partir das vivências da Oficina. A modalidade de pesquisa qualitativa utilizada foi a pesquisa-intervenção, realizada no âmbito da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEDF), no contexto das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA). A Oficina Lúdica contou com 11 psicólogos das EEAA, que participaram de quatro encontros nos quais foram propostas vivências lúdicas de criação e imaginação, pautadas pela temática do conto de fadas. As análises das informações foram baseadas na construção interpretativa dos sentidos circulados no contexto da Oficina, os quais foram apreendidos das interlocuções entre os participantes. Os resultados encontrados indicaram que as mediações estéticas das vivências lúdicas privilegiaram processos reflexivos, circulação de sentidos e ressignificação sobre a atuação profissional, contribuindo com a transformação da prática. Tais achados apontam para a ampliação dos estudos acerca de mediações diferenciadas no desenvolvimento humano adulto, da formação continuada na qualificação da atuação do psicólogo escolar, bem como para a contribuição de aportes teórico-metodológicos inovadores na produção de conhecimento em Psicologia Escolar.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Desenvolvimento Humano, formação continuada, mediação estética e Oficina Lúdica.

Mendes, A. C. M. (2011). *Oficina Lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

ABSTRACT

It is crucial that the researches in school psychology may pass through barrier of only showing how precarious is professional preparation of psychologists and get to develop practices that can actually transform society. The urgency for changing and awareness of how important it is to constantly reflect on practice, in order to improve the quality of service, have led researchers to emphasize the importance of training process as a privileged context for psychological mediation of complementary skills to supplement possibilities for professional intervention. Such training should provide consistent basis in order that school psychologists may subsidize their practice in conjunction with a consistent theoretical, conceptual and methodological argumentation qualifying their practice. Well-founded on development's historical-culture approach, it is believed that there are special aspects in mediation process that may, more effectively, affect on human being in its complexity and promote the mobilization of psychological processes required for the transformation of its practice. Recreational activity, in giving rise to creative imagination and sensitive dimension of relation with reality characterized as one of these mediational processes that may enhance human development. It is also a privileged context for the aesthetic mediation, which is defined by the set of symbolic elements qualitatively distinguished by their sensitive, ludic, creative, imaginative and fantastic dimension positioning itself as an intermediate link between the subject and the context in where he belongs. Such considerations have led the guiding question of this study, that is: to research about the potential of aesthetic mediation as a transformation process, through the creation of a Recreational Workshop, a training process attended by school psychologists. Our goals with this activity were to investigate: (a) possibilities for a new methodology, based on recreational activities, especially designed for school psychologists training programs; (b) the aesthetic mediation characteristics in the Recreational Workshop intervention strategy; (c) the aesthetic mediation process potential in promoting reflection, re-framing, awareness and construction of the school psychologist epistemology of action and (d) the process by which participants refer to their professional practice, through the change of experiences, senses and joint theoretical and practical experiences in the Workshop process. Intervention-research was the qualitative research mode used. It was applied to the Specialized Team for Learning Support (EEAA - Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem) of the Federal District State Secretariat for Education (SEDF - Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal). The workshop was attended by eleven EEAA psychologists, who took part in four meetings, in which were proposed creation and imagination experiences, guided by the theme of the fairy tale. During these meetings, psychologists were stimulated to create entertaining experiences, guided by fairy tale themes. Analyses of data were based on the interpretation from circulated senses in the workshop, which were inferred from debates among the participants. The results indicated that the aesthetic mediation of recreational experiences privileged reflective processes, circulation of senses and reinterpretation regarding participants professional activities, contributing to transform the practice. These findings point out to the opportunity for further studies on: differentiated mediation in adult human development, training process in qualifying school psychologist as well as the contribution of theoretical-methodological innovation in School Psychology knowledge.

Keywords: School Psychology, human development, training process, aesthetic mediation and Recreational Workshop.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE TABELAS	IX
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I – Desenvolvimento Humano: Abordagem Histórico-Cultural	3
Mediação Estética: Contextos Lúdicos de Criação e Imaginação	16
Contextos lúdicos: espaços de imaginar e criar	24
Processo criador, imaginação e realidade: interfaces e tessituras	18
CAPÍTULO II – Psicologia Escolar: Identidade e Formação	23
A História da Psicologia Escolar no Brasil e a construção de sua identidade	23
Formação em Psicologia Escolar	27
Formação continuada	29
CAPÍTULO III - Definição do Problema de Pesquisa	32
Objetivos	33
CAPÍTULO IV - Metodologia	34
Pressupostos metodológicos: a Epistemologia Qualitativa	34
Pesquisa-intervenção e estratégia metodológica de oficina	35
Caracterização do campo de investigação: a Psicologia Escolar na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEDF)	38
Organização politico administrativa das EEAA	41
Os participantes da pesquisa	41
Oficina Lúdica na formação continuada de psicólogos escolares: procedimentos da pesquisa-intervenção	42
Os encontros	43
Construção interpretativa dos sentido partilhados: uma proposta de análise qualitativa para pesquisa-intervenção	46
CAPÍTULO V – Discutindo os Resultados	50
As mediações estéticas em contextos de desenvolvimento humano	50
Identidade e atuação do psicólogo escolar na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA)	75
Transversalizando os eixos de análise	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	102

ANEXOS

109

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1a	O sujeito adulto e a mediação estética	52
Tabela 1b	A metacognição na construção da epistemologia da ação	57
Tabela 1c	As experiências estéticas e o processo criador	59
Tabela 1d	Criação de estratégias lúdicas e assessoramento institucional	69
Tabela 2a	Identidade do psicólogo escolar nas EEAA	77
Tabela 2b	A relação do psicólogo escolar com os professores	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Atividades Realizadas na Oficina Lúdica	42
-----------------	---	----

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa apresenta processos de mediação estética no contexto da formação continuada de psicólogos escolares. Baseada em atividades lúdicas com foco na temática dos contos de fadas, a Oficina Lúdica utilizada na mediação configura-se como uma estratégia inovadora desse estudo.

Desde o início da graduação venho interessando-me pelo estudo de áreas de interface entre Psicologia e Educação. Nesse campo, o desenvolvimento humano e o lúdico sempre foram temáticas de meu interesse. Também em meus projetos pessoais e profissionais, para além dos muros da academia, busco atuar em contextos e áreas afins, conforme descritos nesta apresentação.

Após ter cursado a disciplina Psicologia Escolar, por volta da metade do curso de graduação, despertei grande interesse pela área. Assim, nos semestres seguintes busquei conhecer melhor esse campo participando das atividades de estágio, pesquisa e extensão universitária. Acompanhei o cotidiano de psicólogos escolares, participei de reuniões de assessoramento aos profissionais da área promovidas pela Universidade de Brasília e desenvolvi uma pesquisa de iniciação científica no contexto de atuação da Psicologia Escolar.

Todas essas atividades foram realizadas junto a psicólogos da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), suscitando, assim, meu interesse por tal espaço de atuação profissional. Isto posto, quando dei início à construção do projeto de pesquisa de Mestrado, já estava certa de que o estudo seria realizado no contexto da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEDF).

Dentre as minhas atuais atividades profissionais está a docência em uma Instituição de Ensino Superior de Brasília, na qual sou responsável pela supervisão de estágio em Psicologia Escolar. É com grande satisfação que encaro o desafio de contribuir com a formação de psicólogos que, futuramente, possam vir a atuar na especificidade da Psicologia Escolar.

A temática da relação entre a atividade lúdica e o desenvolvimento humano também vem me acompanhando há algum tempo. No contexto acadêmico, participei da constituição de um projeto de extensão denominado *Tribo da Brincadeira*, o qual disponibilizava a crianças, moradoras de uma região periférica de Brasília, um espaço lúdico de criação imaginária.

No âmbito profissional, tenho buscado empreender ações que visem a mediação de desenvolvimento humano em contextos lúdicos. Em minha recente carreira como psicóloga da Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal, na qual trabalho com a orientação psicossocial de adolescentes, venho construindo contextos lúdicos que potencializem as interações entre os sujeitos. Com o objetivo de desenvolver processos de conscientização em reuniões de pais, bem como em projetos no contexto escolar, tenho utilizado oficinas de atividades lúdicas como estratégia de intervenção.

Na interface entre minha trajetória profissional e pessoal, participo de uma equipe de psicólogos que constitui o *Grupo Era Uma Vez*, um projeto que visa a articulação entre a arte de

contar histórias e conhecimentos acerca do desenvolvimento humano. Em sessões de contos e brincadeiras, a equipe busca levar os participantes à criação de situações imaginárias por meio de uma interação ativa com a narrativa.

Meu envolvimento com a temática da relação entre a atividade lúdica e os processos de desenvolvimento humano foi fundamental para suscitar questionamentos que contribuíram com a construção dessa pesquisa. Ainda, minhas experiências acadêmicas no acompanhamento de espaços de formação e atuação de psicólogos escolares da SEDF contribuíram para a decisão pelo contexto no qual essa pesquisa seria realizada. Assim, me propus por investigar o potencial transformador de uma estratégia metodológica diferenciada, fundamentada na relação entre as atividades lúdicas e os processos de desenvolvimento humano, no contexto da formação continuada de psicólogos escolares da rede pública do DF.

Tal questão de pesquisa justifica-se socialmente na medida em que contribui com o desenvolvimento de processos formativos mais consistentes, os quais, ao possibilitarem a qualificação da atuação do psicólogo no contexto escolar, desdobram-se em melhorias ao sistema educacional. Tendo em vista que a Psicologia Escolar vem apontando a necessidade de se investigar e propor ações transformadoras à formação dos profissionais da área, a temática é igualmente justificável no âmbito acadêmico. Ainda, essa pesquisa envolve a utilização de estratégia metodológicas lúdicas, com base na temática dos contos de fadas, em contextos de desenvolvimento humano adulto. Pela escassez de estudos nessa especificidade de conhecimento, essa pesquisa apresenta mais uma justificativa acadêmica e científica.

Este trabalho divide-se em seis capítulos. Os dois primeiros são dedicados à fundamentação teórico-conceitual que guiou o estudo. O terceiro capítulo apresenta a definição do problema de pesquisa e seus objetivos. Em seguida, são contemplados os pressupostos metodológicos, a contextualização e os procedimentos da pesquisa no quarto capítulo. No quinto, estão os resultados e discussão, seguidos das considerações finais no sexto capítulo. Ao final, apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I

Desenvolvimento Humano: Abordagem Histórico-Cultural

Entende-se por ciência do desenvolvimento humano o conjunto de áreas do conhecimento que se interessam por estudar os processos de transformações pelos quais o ser humano passa ao longo da vida, em seus aspectos biológico, social e psíquico. No que diz respeito ao estudo das questões psicológicas do desenvolvimento, há diferentes perspectivas e abordagens teóricas que fundamentam a produção de conhecimento na área, cada qual embasada por correntes filosóficas que originaram sua construção (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005).

A presente pesquisa se fundamenta teoricamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, principalmente, através das obras de Vygotsky (1896-1934), considerado o principal expoente dessa abordagem. A visão histórico-cultural se apresenta como uma perspectiva crítica do desenvolvimento humano, que surgiu no bojo de uma mudança paradigmática da ciência, ocorrida durante o século XX.

Uma análise histórica da transição do século XIX para o XX mostra que a Psicologia, na busca de sua afirmação enquanto ciência independente, vinha concentrando-se no estudo objetivo dos mecanismos fisiológicos envolvidos no comportamento, enfatizando a pesquisa dos processos psicológicos básicos em situações cientificamente controladas (Luria, 1990/2008)¹.

No século XX, com o advento do interesse pelo estudo de processos mentais mais complexos, pesquisadores se depararam com a limitação da Psicologia científica para investigar os aspectos psicológicos do ser humano. (Luria, 2008; Vygotsky, 1984/2003, 1996/2004a). Nesse contexto, surge uma cisão entre a pesquisa acerca de reflexos fisiológicos comportamentais e o estudo comprometido com os processos mentais humanos, momento histórico caracterizado por Vygotsky como uma crise na Psicologia da época (Vygotsky, 2004a).

Naquele momento, a Psicologia apresentava duas linhas de trabalho distintas: uma mais explicitamente relacionada aos pressupostos científicos da época e outra interessada em descrever os processos psicológicos superiores; entretanto, ambas estavam enraizadas no terreno das ciências naturais. Apesar das divergências na definição teórica no objeto de estudo, as referidas linhas de trabalho se embasavam nos pressupostos científicos positivistas para a construção de estratégias metodológicas, partindo do pressuposto de que os fenômenos psicológicos podem ser quantificados e descritos por um pesquisador neutro que os estuda de forma isolada de seu contexto real.

De um lado, havia o campo de conhecimento denominado reflexologia, que estudava as reações fisiológicas envolvidas no comportamento e era representado, principalmente, pelos

¹ Devido às obras de Lev S. Vygotsky, Alexander R. Luria e Alex. N. Leontiev serem consideradas clássicas na Psicologia, nas citações dos autores serão indicadas a data original da primeira brasileira, seguida da versão consultada neste trabalho. Entretanto, para tornar a leitura do texto mais fluida, só será utilizado tal formato na primeira aparição de cada referência; nas demais, serão citadas apenas as versões consultadas.

postulados de Békhterev e Pávlov a respeito dos reflexos concatenados e condicionados, respectivamente (Vygotsky, 2004b). De outro lado, estavam as pesquisas interessadas nos processos mentais, as quais passaram a se configurar como uma ciência distinta da reflexologia e assumiram o estudo tanto dos processos psicológicos complexos, quanto de suas formas mais elementares (Luria, 1998; Vygotsky, 2004a).

De acordo com Cole e Scribner (2003), Vygotsky estava insatisfeito com a psicologia experimental da época que, na busca de uma neutralidade científica, estudava os elementos do comportamento como se os fenômenos psicológicos pudessem ser reduzidos a partículas mínimas a serem desvendadas separadamente. Por outro lado, ele também não acreditava que a proposta de descrição das funções psicológicas humanas, que vinham sendo empreendidas pelas teorias psicológicas vigentes, era satisfatória, pois não avançava no sentido de explicar e compreender o fenômeno psíquico (Cole & Scribner, 2003).

A perspectiva histórico-cultural foi desenvolvida por Vygotsky (1896-1934) e seus contemporâneos Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), em meio àquele momento de crise pelo qual passava a Psicologia. De acordo com Oliveira (2006), “foi justamente na tentativa de superar essa crise da psicologia que Vygotsky e seus colaboradores buscaram uma abordagem alternativa que possibilitasse uma *síntese* entre as abordagens predominantes naquele momento” (p. 23). Para além da justaposição de elementos, a definição do conceito de *síntese* na abordagem histórico-cultural se refere à emergência de um fenômeno novo, que se faz possível a partir da interação entre os elementos que o formaram.

Ou seja, a *síntese* proposta pela teoria histórico-cultural não se limitava a relacionar as teorias vigentes, mas realmente buscou a construção de uma perspectiva diferenciada para a Psicologia, com vistas a superar a crise então instaurada. A meta era o surgimento de uma nova Psicologia “que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais” (Cole & Scribner, 2003, p. 7).

A psicologia histórico-cultural, portanto, não desconsidera o suporte biológico do funcionamento psíquico, nem tão pouco retira a importância do contexto externo ao organismo em seu desenvolvimento; entretanto, a síntese acerca das teorias vigentes até então evidencia uma nova maneira de compreender o sujeito, que, em seu contínuo e dinâmico processo de transformação ao longo da vida, relaciona-se, de forma ativa, com o contexto histórico, social e cultural em que se insere.

Ao compreender o desenvolvimento humano enquanto um processo histórico e cultural, a teoria enfatiza a interação entre os indivíduos que, ativamente, agem no mundo, produzindo transformações históricas na relação entre os homens e destes com a natureza, bem como na sua própria constituição enquanto sujeito. O ser humano é entendido como um ser que interage com a história e a cultura em que se insere, modificando seu contexto e sendo por ele modificado.

Essa transformação do homem na interação com a realidade é caracterizada como dialética, uma vez que o sujeito, ao agir no mundo, modifica-o, seja simbolicamente nas relações com outros indivíduos ou mesmo em sua atuação física sobre a natureza. É a ação dos seres humanos sobre o contexto que o transforma, mas é também nessa mesma relação que os homens se desenvolvem.

Analisando a história da humanidade, vê-se que o ser humano foi transformando a natureza e construindo elementos materiais e simbólicos que constituem a cultura. Na relação entre o sujeito e o contexto, o homem, produtor da cultura, é por ela modificada quando em interação com a mesma. Dessa forma, entende-se que “só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de homens que coletivamente organizam o seu próprio viver”. (Zanella, 2004, p. 127)

Vygotsky (2003) buscou “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo” (p. 25). É a transformação do ser humano em sujeito que particularmente interessa a Vygotsky, ou seja, lhe interessa como “o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana”. (Oliveira, 2006, p.24)

Neste trabalho, será privilegiada a discussão teórica a respeito da interação do homem com o seu contexto, destacando o papel ativo do sujeito na construção e transformação histórica do seu ambiente social e a influência dos elementos culturais nessa relação.

Para Vygotsky (2003), o ser humano não se relaciona com o contexto em que se insere de forma direta, mas sim de maneira mediada, por instâncias que aparecem como intermediárias nessa relação. O autor propôs que os elementos mediadores se apresentavam como um elo entre o estímulo e a resposta do sujeito à uma dada circunstância e, portanto, fazia-se necessária a reformulação do conceito até então utilizado na psicologia, o qual definia que todo estímulo gerava uma resposta direta (S-R). Segundo Vygotsky (2003),

a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (...), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. (p. 53)

A *mediação*, funcionando como esse *elo intermediário*, pode se configurar como uma instância material, como é o caso dos instrumentos, e simbólica, como os signos. Enquanto elementos intermediários da relação entre homem e mundo, os instrumentos e signos, possuem uma distinção fundamental que consiste nas diferentes maneiras pelas quais eles orientam o comportamento humano. Enquanto o instrumento é orientado externamente, como um elemento condutor da influência do sujeito sobre o objeto de sua atividade, o signo é orientado internamente para o controle do próprio indivíduo e não modifica o objeto externo (Vygotsky, 2003).

O *instrumento* “constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle da natureza” (Vygotsky, 2003, p. 73). A utilização de instrumentos para modificar a natureza, ao longo do desenvolvimento da humanidade, foi realizada por meio do trabalho; dessa forma, o surgimento da atividade de trabalhar e a organização da sociedade com base no trabalho aparecem como marcos de diferenciação da espécie humana. O instrumento tem grande importância na filogênese, na constituição histórica da espécie humana, uma vez que foi por meio dele que o ser humano agiu na natureza, trabalhando para transformá-la, ao longo do seu desenvolvimento enquanto espécie.

Já o *signo* “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (Vygotsky, 2003, p. 73) e pode ser compreendido como uma ferramenta de processos psicológicos. Assim como os instrumentos, os signos mediam a relação do homem com o mundo, porém no âmbito simbólico e não físico. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (Vygotsky, 2003, p. 54).

O estudo da mediação de instrumentos e signos no desenvolvimento psicológico pode ser compreendido como a questão central da teoria histórico-cultural. O próprio Vygotsky (2004a) enfatiza a importância da mediação em sua teoria ao afirmar: “O fato central de nossa psicologia é a ação mediada” (p. 188).

Acredita-se que tal discussão teórico-conceitual seja fundamental ao estudo contemporâneo dos processos de desenvolvimento do ser humano. A partir da compreensão da forma pela qual o sujeito interage com seu contexto e como essa relação contribui para a sua transformação, a ciência psicológica avança na construção de uma fundamentação teórica consistente para o estudo do desenvolvimento psicológico em suas formas mais complexas, superando as limitações que os modelos teóricos anteriores à abordagem histórico-cultural vinham apresentando.

O foco nos processos de mediação para a compreensão dos aspectos mentais especificamente humanos levou Vygotsky (2003) a aprofundar seus estudos na questão da mediação semiótica, destacando a importância dos elementos simbólicos culturalmente construídos na constituição do sujeito.

Segundo o autor, o indivíduo, inserido em um determinado grupo cultural e histórico, reconstrói internamente, por meio de operações mentais, representações simbólicas de objetos e fenômenos com os quais ele interage em seu contexto. Denomina-se *internalização* esse processo de reconstrução interna da realidade externa, na qual o ser humano apreende os elementos simbólicos mediadores de sua relação com outros indivíduos e com o próprio contexto no qual está inserido (Vygotsky, 2003). Ao internalizar um elemento da realidade externa, o sujeito, na verdade, está apreendendo a representação simbólica do objeto e não sua representação real, já que o processo de internalização se deu por meio da mediação semiótica. Esse processo ocorre historicamente, ao longo da vida do sujeito.

Em interação com outros indivíduos, dentro de um contexto cultural, o sujeito humano desde tenra idade vai internalizando elementos simbólicos próprios de sua cultura na medida em que age no mundo. Assim, “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente (...), um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (Vygotsky, 2003, p. 75).

O conceito de *internalização* explica como a relação mediada por elementos simbólicos influi na transformação histórica do ser humano. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (Vygotsky, 2003, p. 76). Ao lidar com representações simbólicas internalizadas do contexto externo, o ser humano tem a possibilidade de se relacionar com o mundo de outras formas que não sejam sempre a partir da experiência prática.

A fim de pesquisar como o sujeito desenvolve a capacidade de operar com símbolos, Vygotsky (2003) buscou a gênese das operações simbólicas na inteligência prática da criança. De acordo com o teórico:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (...) O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem”. (Vygotsky, 2003, p. 32)

A capacidade de construir pensamentos que combinem a utilização de instrumento aos signos, Vygotsky (2003) denominou de *funções psicológicas superiores*, processos de desenvolvimento próprios do ser humano que dependem da internalização de informações do contexto sociocultural.

Ao diferenciar os processos psicológicos básicos dos superiores, o teórico buscou ressaltar a importância dos fenômenos da psique que possibilitavam ao homem operar com sistemas abstratos. Como evidenciou, a gênese das funções psicológicas superiores estaria na internalização de elementos simbólicos culturais, ou seja, na transformação de processos interpessoais e intrapessoais. Assim, o sujeito desenvolve funções psicológicas superiores de forma integrada à inteligência prática, mas que não depende integralmente da experiência concreta para operar com um determinado sistema abstrato.

Dentro desta perspectiva, são consideradas funções psicológicas superiores os processos lógicos de generalização, dedução, inferência, raciocínio, abstração, imaginação, criação, autoanálise, dentre outros (Luria, 2008). Acredita-se que o ser humano esteja constantemente

desenvolvendo tais funções psicológicas, na medida que, em interação com outras pessoas e com o contexto, internaliza diferentes elementos e os reconstrói de novas maneiras. Ou seja, ao longo da vida, o sujeito participa de relações intersubjetivas em diferentes contextos, caracterizados por seus aspectos simbólicos e sua historicidade, que vão influir em diversos processos de sínteses, de reconstruções internas. Dessa forma, enquanto internaliza e ressignifica os elementos externos, o ser humano permanece, de forma complexa, em processo de desenvolvimento psicológico constante.

Tal concepção fundamenta a afirmação de que há certas relações e contextos de interação social que privilegiam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, em detrimento de outros, que apresentam características qualitativamente diferentes. Se a gênese das funções psicológicas superiores está na internalização de elementos externos, entende-se que a qualidade da interação será constituinte do próprio processo de desenvolvimento, na medida em que, por meio de interações, o ser humano constrói novas ressignificações simbólicas que possibilitam a constituição de processos psicológicos qualitativamente mais complexos. Há formatos de interação social que exigem do ser humano operações cognitivas de sistemas lógicos abstratos, enquanto outras configurações sociais estão mais relacionados à inteligência prática, relativa aos processos psicológicos básicos.

O estudo dessa mediação qualitativamente diferenciada do contextos culturais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores foi discutido por Luria (2008), colaborador de Vygotsky na construção da abordagem histórico-cultural, a partir de uma experiência realizada pelo pesquisador no início da década de 1930, em regiões remotas da antiga União Soviética, as quais vinham passando por um momento de revolução política e transformação da vida socioeconômica. Por se tratar de um período de transição, a pesquisa pôde, de certa forma, obter resultados comparáveis; de um lado havia vilarejos com características feudais e total analfabetismo e, por outro lado, alguns grupos já envolvidos na vida moderna pós-revolução, que estavam começando a receber algum tipo de educação formal.

Esse cenário foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa, que buscava compreender as características qualitativas da mediação simbólica no desenvolvimento humano, ao estudar configurações sociais que privilegiavam relações práticas e concretas, em detrimento de operações psicológicas mais complexas, entre o sujeito e seu contexto.

Utilizando-se de métodos de pesquisa inovadores para a época, os pesquisadores coordenados por Luria (2008) almejavam entender os processos cognitivos dos participantes por meio de conversas informais, nas quais introduziam questões previamente elaboradas no formato de adivinhações, de forma que pareciam ainda partes descompromissadas de uma conversa. Entretanto, o que interessava ao experimentador era observar a maneira pela qual os participantes operavam com situações abstratas que lhes exigissem processos cognitivos mais complexos (Luria, 2008).

Os experimentos demonstraram que alguns sujeitos, apesar de serem capazes de operar com situações que exemplificavam sua realidade prática, não conseguiam abstrair tal lógica para situações hipotéticas distantes de sua experiência real.

A pesquisa comprovou que o desenvolvimento de processos psicológicos superiores ocorre na interação do sujeito com o mundo, mas vai além dessa premissa, ao propor que as características qualitativas desse contexto, bem como a qualidade dos elementos simbólicos presentes na mediação entre o sujeito e o mundo com o qual ele interage, também irão influenciar significativamente no desenvolvimento psicológico. O estudo demonstrou que as estruturas cognitivas de determinados grupos são intimamente relacionadas às condições sociais nas quais estão inseridos e à qualidade das mediações simbólicas por elas estabelecidas.

A pesquisa de Luria (2008) observou os percursos mentais pelos quais passavam os participantes e sinalizou a influência das condições de acesso a informações e do nível de escolarização na dinâmica dos fenômenos psicológicos. Dessa forma, permitiu a compreensão da influência das relações e do contexto na transição que ocorre no pensamento ao passar de um nível da experiência prática para um nível abstrato de inferências e lógicas mais complexas, as quais, por sua vez, contribuem para a ressignificação de aspectos da vida sociocultural.

Pode-se também relacionar a referida pesquisa à maneira pela qual a abordagem histórico-cultural conceitua os processos de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com a Vygotsky (2003) “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento” (p. 117). Ao interagir com um outro social mais competente, o sujeito partilha de um contexto mediado por diferentes conteúdos simbólicos com os quais ele passa a se relacionar, podendo, ativamente, internalizar novos conceitos no bojo dessa relação.

Quando há, efetivamente, uma mediação intencional para a criação de um espaço de aprendizagem, esse processo de internalização e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores é potencializado.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vygotsky, 2003, p. 118)

A aprendizagem e os processos de internalização que dão origem às funções psicológicas superiores acontecem principalmente na relação entre os sujeitos, a qual é mediada por diversos elementos simbólicos, dentre os quais a linguagem é fundamental. Assim, a linguagem funciona como uma *ferramenta psicológica* da mediação simbólica necessária para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2003).

A primeira função da linguagem está na comunicação entre os membros de um grupo, no intercâmbio social entre os semelhantes. O que impulsiona o ser humano a aprender a falar é justamente a necessidade de se comunicar com os outros (Oliveira, 2006). Ao estudar o desenvolvimento do ser humano, desde a infância, Vygotsky (2003) constatou a necessidade de se compreender a aquisição da linguagem no bojo da experiência cultural do ser humano. Segundo Vygotsky (2003):

A origem do desenvolvimento da fala e de todas as outras atividades que usam signos foram tratadas como independentes na organização da atividade prática da criança. Os psicólogos preferiram estudar o desenvolvimento do uso de signos como um exemplo de intelecto puro, e não como produto da história do desenvolvimento da criança. (p. 31)

Se analisado historicamente, o surgimento da linguagem na espécie humana está intimamente ligado às práticas sociais e à necessidade de comunicação entre os sujeitos. Entende-se que o desenvolvimento da linguagem possibilita um salto qualitativo no desenvolvimento humano, de um nível sensorial para um nível racional; é fundamental na transformação do aparato biológico em histórico-cultural, na medida em que possui um papel preponderante na relação entre os membros de um grupo na transformação de seu contexto e ao produzirem cultura (Vygotsky, 2003).

A abordagem histórico-cultural, aponta a relação estreita entre o pensamento e a linguagem, a qual, embora não seja um elo primário existente desde seus primórdios, vai se desenvolvendo na medida em que o sujeito internaliza os elementos simbólicos (Vygotsky, 1987/1996). Ou seja, inicialmente, o pensamento e a linguagem surgem separadamente, mas, ao longo do desenvolvimento do sujeito, no processo de internalização de elementos culturais, a linguagem passa a ser constituinte do pensamento, como uma *ferramenta* que o constrói.

De acordo com Vygotsky (1996), “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (p. 108). A linguagem possui, então, para além do seu papel comunicativo, uma função representativa e simbólica essencial para o desenvolvimento de conceitos e elaboração de ideias. Assim, só existe pensamento por que há elementos da realidade simbolicamente representados e organizados em forma de linguagem, partilhados por um grupo social.

Entende-se também que a linguagem possui uma função generalizante; é pela sua capacidade de desenvolver um conceito e generalizá-lo como uma categoria de elementos que o ser humano desenvolve a comunicação pelos signos linguísticos. Para indivíduos que partilham uma mesma língua, o significado de uma palavra funciona como um elo entre o signo linguístico e um conceito mentalmente construído (Vygotsky, 1996).

Ao longo do desenvolvimento do ser humano, ele internaliza elementos simbólicos mediados pela linguagem que vão participando da construção de conceitos, constituindo o pensamento verbal e sua função generalizante, a partir dos significados partilhados culturalmente.

Segundo Vygotsky (1996), “o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele” (p. 104).

No estudo da relação entre pensamento e linguagem, Aguiar & Ozella (2006) afirmam a necessidade de se compreender tal contrato a partir dos conceitos de *sentido e significado*. De acordo com os autores,

o pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido. Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido. (Aguiar & Ozella, 2006, p.226)

Os signos possuem *sentidos e significados*, que são construídos histórica e culturalmente pelo homem em sua interação com o mundo. Os signos linguísticos que compõem uma língua também possuem significados partilhados e sentidos que dinamicamente vão sendo construídos e ressignificados no decorrer do desenvolvimento do indivíduo.

As ações do ser humano estão sempre mediadas pelos significados socialmente atribuídos e pelos sentidos que ele estabelece aos fenômenos que o cerca. Por meio da própria ação do sujeito, ele constantemente participa da construção cultural de significados e sentidos e é, ao mesmo tempo, influenciado por essa cultura, estabelecendo uma relação dialética com o mundo.

Os significados são construções histórico-culturais partilhadas por um determinado grupo social, permitindo a comunicação e socialização entre os membros. Enquanto, em nível psicológico, o significado é a generalização de um conceito, no nível semântico corresponde às relações que a palavra pode encerrar (Aguiar & Ozella, 2006).

Os sentidos se caracterizam pelo aspecto subjetivo e por sua dinamicidade, pois podem ser constantemente reelaborados pelo sujeito que os constrói. A tal respeito Vygotsky (1996) teoriza:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (Vygotsky, 1996, p. 125).

Apesar da linguagem definir significados semanticamente estabelecidos, o sujeito, enquanto construtor de sua realidade, estabelece zonas de sentidos para os fenômenos e para o próprio signo linguístico, as quais estarão em contínua ressignificação ao longo do seu percurso de interação sociocultural.

A possibilidade de o sujeito atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido demarca a sua condição de autor, pois, embora essa possibilidade seja circunscrita às condições sócio-históricas do contexto em que se insere, que o caracteriza como ator, a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença. (Zanella, 2004, p. 131).

Faz-se necessário enfatizar esse ponto como um dos pilares teóricos deste trabalho. A possibilidade de ressignificação ativa do sujeito que, em relação com o seu contexto, é autor de sua história, confrontando ou aceitando os significados socialmente partilhados para construir sua própria síntese conceitual, merece destaque nessa discussão, pois trata-se de um pilar teórico que fundamenta a pesquisa que será relatada neste trabalho. Tal questão será mais amplamente discutida na medida em que forem apresentados os elementos da investigação desenvolvida. Por ora, pretende-se apenas destacar o papel ativo do sujeito que ressignifica seus sentidos e significados, a partir da interação com contextos de circulação de símbolos diversificados, mediados intencionalmente.

Partido desse pressuposto, pode-se afirmar, portanto, que há contextos que privilegiam a mediação semiótica e a internalização de novos sentidos a conceitos já construídos, ou ainda, a formação de novos conceitos por parte do sujeito. Tais contextos potencializam a circulação de zonas de sentidos entre sujeitos em interação, e desses com a realidade na qual se inserem, mediando, assim, processos de ressignificação conceituais e desenvolvimento complexo de funções psicológicas superiores.

Acredita-se que seja possível estruturar situações intencionalmente planejadas para potencializar desenvolvimento psicológico, por meio de atividades que privilegiem novas formas de se relacionar com a realidade. Assim, a constituição de um contexto que suscite uma maneira diferenciada de interação entre os indivíduos, e desses com a realidade, irá favorecer a construção de novas zonas de sentidos, transformando os sujeitos que, assim, terão mais possibilidades de transformar a realidade.

Isto posto, esta discussão teórica volta a ressaltar a mediação como conceito central da teoria histórico-cultural e um dos pontos de foco dessa pesquisa, na medida em que as relações do sujeito com o mundo são mediadas por elementos do contexto, os quais caracterizarão qualitativamente o processo de desenvolvimento psicológico.

Este estudo discute algumas possibilidades de qualificar a mediação de desenvolvimento psicológico, através de contextos privilegiados para a circulação de sentidos atrelados a concepções e experiências da atuação profissional. Dessa forma, acredita-se potencializar o processo de ressignificação e a construção de novas zonas de sentido, com vistas a transformação da práxis.

Na próxima seção, serão discutidas as especificidades de determinadas atividades, as quais, de acordo com a abordagem histórico-cultural, privilegiam certas características das interações, potencializando os processos de desenvolvimento humano.

Mediação Estética: Contextos Lúdicos de Criação e Imaginação

A partir da abordagem histórico-cultural, esta seção irá refletir acerca de determinados contextos de mediação de desenvolvimento, suas características e potencialidades. Como já evidenciado, acredita-se que seja possível estruturar espaços de interação social que privilegiem a mediação de processos psicológico em suas funções mais complexas. Diante disso serão discutidas as especificidades de contextos que privilegiem a dimensão diferenciada de interações, a partir dos conceitos utilizados neste estudo.

Entende-se por *mediação estética* o conjunto de elementos simbólicos qualitativamente diferenciados por sua dimensão sensível, lúdica, criativa, imaginária e fantástica, que posicionam-se como um elo intermediário entre o sujeito e o contexto que está inserido.

Para melhor compreensão da ideia de mediação estética, faz-se necessária a discussão a respeito do conceito de *estética* propriamente dito, o qual acompanha a história da humanidade desde a antiguidade grega, remontando ao pensamento filosófico sobre o belo, e que se transformou no decorrer do tempo. As reflexões sobre essa temática prevaleceram no campo da filosofia, à qual interessa a estética “sobretudo enquanto ilustra ou apoia sua visão do mundo ou do homem” (Vázquez, 1999, p. 51). No campo das ciências, o estudo busca a produção de um conhecimento objetivo que se depreende da natureza estética construída pelo homem, levando em conta a “dimensão humana, social e axiológica de seu objeto” (Vázquez, 1999, p. 53).

A evolução do conceito de estética acompanhou as tendências históricas da sociedade, influenciado pela relação que o homem estabelecia com o mundo material e espiritual, bem como, com a própria produção humana nos campos da ciências e das artes (Ormezzano, 2007). Ao final da Idade Moderna, foi a filosofia de Kant (1724-1804) que apresentou um marco no conceito de estética moderno e contemporâneo, ao superar a dicotomia entre as visões racionalistas e empiristas e trazer a concepção de um *juízo estético*, que reflete a relação subjetiva entre o homem e o fenômeno estético. Os teóricos modernos e contemporâneos avançaram no estudo da estética, relacionando historicamente o conceito a fenômenos das artes, ciências e sociedade (Ormezzano, 2007).

Entretanto, apesar de reconhecer a importância do estudo deste conceito enquanto campo do conhecimento que se ocupa do fenômeno estético, neste trabalho busca-se abordá-lo por uma perspectiva diferente. Pretende-se enfatizar a estética como uma diferenciação qualitativa do processo de mediação, por isso a importância de desenvolver sua análise a partir da perspectiva relacional. Não interessa para esta pesquisa o estudo da produção artística por si só, mas sim a forma pela qual o fenômeno estético transforma o contexto e o próprio sujeito criador, modificando qualitativamente os elementos da mediação de desenvolvimento psicológico.

Para a construção de uma definição de estética, inspira-se na conceitualização utilizada por Vázquez (1999), o qual afirma que a estética é “a ciência de um modo específico de apropriação da

realidade, vinculado a outros modos de apropriação humano do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre” (p. 47). Busca-se conceituar a “estética enquanto uma dimensão sensível, enquanto modo específico de relação com a realidade” (Zanella, 2006, p. 36).

Portanto, a estética será aqui compreendida como uma possibilidade específica de relacionar-se com o mundo, de se apropriar e expressar a realidade, a partir de uma perspectiva sensível e um olhar diferenciado (Molon, 2006; Munhoz & Zanella, 2008; Trojan, 2005; Zanella, 2006).

Vygotsky (2004b) explica a mediação estética a partir das interferências sensoriais que o fenômeno artístico imprime no organismo. De acordo com o teórico,

essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam o organismo a um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética. (Vygotsky, 2004a, p. 333)

Portanto, a criação de um contexto de mediação estética, ao estimular uma reação diferente do sujeito, propõe o desenvolvimento desse olhar diferenciado para a sua realidade, o que implica uma mudança por parte daquele que vivencia a estética. “O poder evocador das formas, mediado pelo meio específico utilizado, apresenta um novo modo de ver o mundo e lhe impõe um novo e próprio conteúdo” (Trojan, 2005, p.27).

Esse novo olhar pode ser compreendido como o desenvolvimento de uma maneira crítica de enxergar a realidade, na medida em que o sujeito ressignifica os elementos simbólicos implicados na relação sujeito-realidade, atentando-se, inclusive, a outras possibilidades de constituição dessa própria relação. A partir da vivência estética, o sujeito se apresenta sensível a “ver e reparar a realidade em sua multiplicidade e diversidade, evitando ou fugindo do olhar petrificado e fossilizado que tende a reproduzir os objetos e as práticas cotidianas” (Molon, 2006, p. 105). O contexto estético oportuniza aos sujeitos saírem de um estado de inércia frente às suas responsabilidades e concepções, mobilizando novas maneira de agir (Souza, Petroni & Dignani, no prelo). A respeito das relações estéticas no desenvolvimento de uma opinião crítica da realidade, Munhoz e Zanella (2008) afirmam:

estabelecer relações estéticas com o mundo (com as pessoas, as atividades, os objetos, a linguagem escrita...) significa superar o que é apresentado como real, como dado; é ir além do hedonismo e desenvolver um olhar de estranhamento que permita romper com cristalizações nos modos de ver. Seria algo como olhar o igual de modo diferente, e então alcançar o que está ali e que é oculto e evidente ao mesmo tempo, mas cuja cotidianidade nos cega. (p. 292)

Atividades que privilegiem uma mediação estética do sujeito com o mundo, ao percorrer uma dimensão que o sensibiliza a uma nova forma de encarar seu contexto por meio desse olhar de estranhamento, suscitam o surgimento de novas perspectivas para a interação com a realidade. Ao

planejar intencionalmente um contexto de mediação estética, objetiva-se acessar o sujeito pela dimensão da sensibilidade e proporcionar um espaço de reflexão sobre suas vivências cotidianas (Souza, Petroni & Dignani, no prelo).

Assim, as mediações estéticas podem ser entendidas como ações que potencializam desenvolvimento ao suscitarem processos de ressignificação de antigos conceitos e construção novos, colaborando com a constituição de sujeitos e seus potenciais de ação. Na medida em que os indivíduos reelaboram suas concepções sobre a realidade fortalecem suas possibilidades de atuar efetivamente na transformação de seu próprio contexto.

Compreende-se que diferentes tipos de atividades podem se apresentar permeadas de processos de mediação estética, desde que privilegiem uma dimensão da sensibilidade, a qual está presente no fenômeno artístico, mas não se limita a ele. De acordo com Vázquez (1999) “a estética se ocupa também do estético não artístico” (p. 46). Processos de imaginação criadora permeiam vários contextos da relação do sujeito com a arte, desde a produção à apreciação; contudo, tais processos também podem ser mediados em outros contextos que, assim como a arte, privilegiam a dimensão sensível de relação com a realidade.

Acredita-se que as atividades lúdicas (as quais serão tratadas mais detalhadamente na próxima seção) apresentam ricos processos de mediação estética, ao privilegiarem a imaginação criadora e a dimensão sensível de relação com a realidade. A atividade lúdica contempla não somente o jogo infantil, mas uma maneira específica de se relacionar com o mundo, permeada por processos de imaginários e criadores que podem ser vivenciados tanto na brincadeira propriamente dita como por outras inúmeras atividades que suscitem a imaginação e a fantasia.

Partido desse pressuposto, compreende-se como lúdica até mesmo a relação do ser humano com o fenômeno artístico, desde que haja uma dimensão imaginária que caracterize a mediação entre o sujeito e a vivência artística. Pode-se afirmar, assim, que atividades com as quais o indivíduo se relaciona com a arte, seja apreciando ou criando uma produção artística, implicam uma criação imaginária do sujeito ao envolver-se com a fantasia que perpassa o fenômeno artístico.

Por isso, pretende-se encaminhar essa discussão teórica no sentido de destacar as características da atividade lúdica e dos processos de imaginação e criação como contextos que, ao privilegiarem a mediação estética, potencializam desenvolvimento psicológico.

Contextos Lúdicos: Espaços de Imaginar e Criar

A respeito da atividade lúdica, Vygotsky (2003, 2004b) e Leontiev (1994) estudaram as características do brincar na criança e desenvolveram algumas questões acerca do papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, bem como sua relação com imaginação e a criação, as quais serão tratadas nesta seção.

É fundamental destacar que a brincadeira teorizada por Vygotsky (2003, 2004) se refere ao jogo de *faz de conta*, atividade em que o sujeito envolve-se de maneira lúdica em uma situação

imaginária com a qual interage. Apesar de Vygotsky (2003, 2004b), focar o estudo da brincadeira como uma atividade própria da infância, acredita-se que, a partir do legado deixado pelo autor e seus colaboradores à perspectiva histórico-cultural, a discussão teórica sobre o lúdico possa ser ampliada para além do jogo de *faz de conta* infantil propriamente dito, contemplando, também, outras atividades que privilegiem a imaginação criativa no curso do desenvolvimento humano.

Tais brincadeira simbólicas surgem na infância como uma maneira de satisfazer a necessidade da criança de interagir com elementos de sua cultura e que são acessíveis apenas ao contexto do adulto (Leontiev, 1994; Vygotsky, 2003). Os jogos de *faz de conta* costumam ser compostos por imitações e representações de situações reais ou fantásticas observadas, nos quais as crianças podem vivenciar sentimentos relativos a determinadas situações e que não podem ser vividas por elas para além do campo da fantasia.

Vygotsky (2004b) diferencia a brincadeira da criança e do animal, uma vez que o filhote utiliza-se de imitações do real com fins de desenvolver habilidades para atividades práticas; enquanto o ser humano, ao fazer de conta que está vivendo uma situação, é capaz de organizar internamente os sentimentos experimentados pela brincadeira.

De acordo com Vygotsky(2004b), “ao brincar de boneca, a criança não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a sentir-se mãe” (p.121). As imitações contidas na brincadeira contribuem para que a criança organize internamente os aspectos da vida experienciados socialmente (Vygotsky, 2004b). “Assim, o brincar na infância é importante para a criança ao possibilitar a ela um meio de inserção no mundo, de apropriação de sentidos e valores de sua cultura” (Danna, 2007, p. 30). A brincadeira faz parte da interação social da criança, por meio da qual ela internaliza elementos da cultura e os reconstrói internamente, organizando seus processos cognitivos e emocionais; brincando, a criança interage com o mundo e com os elementos simbólicos dispostos pelo contexto que está inserida (Danna, 2007; Vygotsky, 2003).

Como já explorado em seções anteriores deste trabalho, ao internalizar representações simbólicas culturais, o sujeito desenvolve formas qualitativamente superiores de relação com a realidade, para além da experiência prática (Vygotsky, 2003). Portanto, ao potencializar os processos de internalização, a atividade lúdica apresenta-se como um contexto privilegiado de desenvolvimento psicológico; tal qual afirma Vygotsky (2003) “como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob uma forma condensada, sendo, ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento”. (p. 135)

Ao longo do desenvolvimento do sujeito, a maneira de brincar vai se modificando e a atividade lúdica passa a tomar um espaço diferenciado em sua socialização (Leontiev, 1994). A criança em idade escolar vai aumentando seu repertório de brincadeiras e, além da atividade de *faz de conta* simples, surgem os jogos com regras pré-estabelecidas (Leontiev, 1994).

Contudo, a esse respeito, Vygotsky (2003) chama a atenção para o fato de que todas as modalidades de brincadeiras, na verdade, apresentam um conjunto de regras, sejam elas pré-

estabelecidas, por uma tradição cultural do jogo, ou constantemente criadas e recriadas por aquele que brinca, já que, ao representar uma situação do mundo real, a criança irá se guiar por determinados elementos que julga serem atrelados aos fenômenos representados. Entende-se, portanto, que “não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”. (Vygotsky, 2003, p. 125)

No brincar de faz de conta, a criança comporta-se da maneira como ela própria define para representar papel e situação que está vivenciando. Por exemplo, ao brincar de ser professora são os sentidos que o sujeito atribui ao referido papel que irão guiar seu comportamento, funcionando como regras para a brincadeira; mesmo ao fazer de conta que se é algo fantástico em uma situação irreal, ainda assim haverá sentidos atribuídos a tal fenômeno.

Em um sentido, no brinquedo, a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinada aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles. (Vygotsky, 2003, p. 136)

Segundo Leontiev (1994), a substituição de um significado atrelado a determinado objeto por um sentido que é construído de acordo com a situação lúdica não acontece antecipadamente, mas sim ao longo do próprio processo de brincar. Essa nova relação, que se estabelece entre o significado real de um objeto e o sentido atribuído a ele no campo do pensamento, é a essência da atividade lúdica e se constitui pela imaginação (Vygotsky, 2003).

A atividade lúdica se caracteriza pela existência de uma situação imaginária que é construída pelo sujeito ao longo da própria ação (Vygotsky, 2003; Leontiev, 1994). Não se pode caracterizar uma atividade como lúdica se não houver a existência de uma situação imaginária; mesmo os jogos de regras pré-estabelecidas pressupõem uma atividade imaginativa para que os jogadores se envolvam com o brinquedo. Assim, “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária” (Vygotsky, 2003, p. 125).

A imaginação funciona como uma *ferramenta psicológica* do processo de internalização, pois auxilia na organização interna de elementos simbólicos vivenciados externamente. De acordo com Vygotsky (2003), “a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa” (2003, p. 132). Portanto, a atividade lúdica oportuniza a internalização e elaboração de emoções e aprendizagens vividas e, assim, propulsiona o seu desenvolvimento, já que “a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato” (Vygotsky, 2003, p. 136).

Portanto, como já ressaltado anteriormente, pretende-se, nessa discussão teórica, ampliar o conceito de atividade lúdica para além do brincar infantil. Na medida em que o lúdico se define pela existência de uma situação imaginária composta por regras, na qual existe uma vivência

estética da realidade, compreende-se que, além do jogo, outros contextos possam se caracterizar como lúdicos e proporcionar tais mediações ao sujeito.

São as mediações oportunizadas pela atividade lúdica, na criação de situações imaginárias, que se pretende discutir no presente trabalho. Assim, serão enfocados a seguir os processos psicológicos que participam da construção da situação imaginária e sua relação com o contexto real do sujeito.

Processo criador, imaginação e realidade: interfaces e tessituras.

A imaginação, na perspectiva histórico-cultural, deve ser estudada juntamente ao processo criador, já que a imaginação é a própria criação mental de algo. De acordo com Vygotsky (2009), “pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta”, de qualquer forma, caracteriza-se por atividade criadora, aquela que o sujeito cria algo novo, o que, inevitavelmente, passa pelo nível do pensamento, da imaginação (Vygotsky, 2009).

Ao definir os conceitos de *imaginação* e *criação*, por serem termos utilizados cotidianamente, Vygotsky (2009) ressalta a necessidade de diferenciar sua compreensão daquela construída pelo senso comum e afirma:

É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente. A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora (...) No cotidiano designa-se por imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. (Vygotsky, 2009, p. 14)

A relação entre a atividade de imaginar e a realidade conhecida pelo sujeito que imagina é de fundamental importância para a compreensão das características da mediação oportunizada pelos processos de criação e imaginação. Vygotsky (2009) analisa tal relação enfocando quatro formas de vinculação entre fantasia e realidade.

A primeira característica apontada por Vygotsky (2009) é a subordinação da atividade criadora à experiência real. De acordo com o teórico, o ser humano baseia-se sempre em elementos reais, apreendidos na experiência do sujeito em relação com o mundo, para as novas criações imaginárias.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre

que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (Vygotsky, 2009, p. 22).

Neste ponto, é necessário remeter à questão já discutida neste trabalho, que se refere aos processos de internalização e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A imaginação e a criação se configuram como processos complexos de funcionamento mental; dessa forma, a subordinação do desenvolvimento desses processos à experiência prática não se limita a uma relação quantitativa. Infere-se que, ao se referir a riqueza da experiência, Vygotsky(2009) parte do pressuposto de que os diferentes contextos vivenciados pelo sujeito, caracterizados por seus aspectos simbólicos e sua historicidade, terão influência qualitativa no desenvolvimento da imaginação e da criação, não dependendo apenas de uma questão de quantidade de experiências, mas sim das suas características específicas, que poderão imprimir uma qualidade diferenciada a essas experiências. Dessa forma, a vivência da criança não seria mais pobre apenas por uma questão cronológica, mas pela diversidade e qualidade de experiências que, no geral, são ampliadas no mundo adulto.

Tal interpretação do texto de Vygotsky (2009) vai ao encontro das discussões apresentadas pelo experimento coordenado por Luria (2008) no início do século XX, já mencionado neste texto. Luria (2008) ressaltou que a função complexa da imaginação não consistia em seu caráter reprodutivo, mais relacionado à memória, porém, na imaginação criativa. Interessou-lhe, portanto, a gênese desse processo e sua relação com a experiência cultural. Ficou claro na pesquisa que a riqueza da experiência histórica e cultural do sujeito afetava sua capacidade de imaginação criativa; que “a vida mental desses sujeitos muda radicalmente devido ao trabalho social coletivo e a, pelo menos, alguma instrução sistemática” (Luria, 2008, p.191).

A segunda forma de relação entre experiência e imaginação indicada por Vygotsky (2009) aponta que essa não é unilateral e sim recíproca, pois, assim como o processo de imaginar se fundamenta na experiência, essa apoia-se na imaginação (Vygotsky, 2009). Ao escutar a narração de um fato histórico ou mesmo de um conto fantástico, o sujeito cria imagens mentais acerca do que lhe é narrado e “esses produtos da imaginação consistem de elementos da realidade modificados e reelaborados” (Vygotsky, 2009, p. 24).

A capacidade de criar imagens a partir da experiência alheia, com base nos elementos que se tem, possibilita ao indivíduo que amplie a experiência do outro, sem precisar necessariamente presenciar cada acontecimento para que o mesmo seja internalizado (Vygotsky, 2009). Tal vivência oportunizada pela imaginação perpassa ainda questões afetivas, proporcionando a experiência de sentimentos reais em situações imaginárias.

Segundo Vygotsky (2009), também há uma reciprocidade na relação da atividade de imaginação com a emoção, questão enfocada pelo teórico como a terceira forma de vinculação entre fantasia e realidade. “Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento” (Vygotsky, 2009, p. 25). O indivíduo

relaciona internamente as imagens aos sentimentos que a elas se atrelam e as agrupa, de forma que um determinado tipo de afeto pode incitar imagens que em nada se assemelham à realidade experienciada no referido momento, mas, que estavam internamente relacionadas a sentimentos similares, por terem um “tom afetivo comum” (Vygotsky, 2009, p. 27).

Contudo, não só o sentimento participa da construção imaginária, como esta também interfere nos sentimentos, sempre contendo elementos afetivos. Isto pode ser observado, por exemplo, na relação que um espectador estabelece com uma peça de teatro, que, apesar de saber que tudo que está vivenciando ali é uma produção imaginária, ele experiencia sentimentos reais (Vygotsky, 2009).

Tal conceito fundamenta a questão já discutida sobre a dimensão sensível da mediação estética. Quando Vygotsky (2009) afirma que os sentimentos e a imaginação são mutuamente influenciados um pelo outro, está destacando a dimensão afetiva dos processos de criar e imaginar, ressaltando que a qualidade da experiência estética não se limita a seus aspectos cognitivos, mas também abarca os afetivos.

A mobilização de afetos por meio de processos de criação e imaginação, os quais podem ser oportunizados por vivências artísticas e lúdicas, destaca a importância de tais experiências na mediação de desenvolvimento humano, retomando a primeira forma de relação apresentada por Vygotsky (2009), a qual enfatiza o papel da experiência do sujeito na sua possibilidade de criação.

Ao propor a quarta forma de relação entre imaginação e realidade, Vygotsky (2009) discute o próprio produto da criação enquanto um elemento novo que irá compor o real, modificando-o. Maheirie (2003), interpretando Vygotsky, relata:

A quarta forma seria o produto da fantasia revelando-se como algo completamente novo, inexistente no mundo real que, quando objetivado, passa a existir neste plano e a modificar as pessoas e outros objetos. Com uma força ativa, este produto é capaz de transformar a realidade, fechando o círculo do processo de criação humana: é o produto da criação propriamente dito que, para existir, teve de ser mediado pela fantasia e pelas emoções. (Maheirie, 2003, p. 151)

As quatro formas de compreender a relação entre a imaginação e a realidade ilustram os pressupostos de Vygotsky (2009) acerca da relação do homem com o seu contexto, que dialeticamente é por ele formado e o influencia em sua transformação. Também a própria ideia da relação mediada com o mundo expressa-se na análise de Vygotsky (2003, 2009) apresentada, ao afirmar que a criação humana não se forma a partir do vazio, mas é influenciada por experiências culturais, pensamentos e afetos. Em outras palavras:

De acordo com Vygotski (1998), a imaginação se objetiva na atividade criadora, entendida como toda atividade humana produtora de algo novo. E o novo por sua vez não é algo que surge do nada, ele surge a partir da combinação de elementos já conhecidos ou experienciados pelo sujeito, os quais juntos a outros recortados da realidade, são

ressignificados e transformados pelo processo de imaginação. (Maheirie & Cols., 2007, p.150)

A imaginação criadora encontra-se em diversas atividades do sujeito, mas pode ser potencializada por contextos que favoreçam determinadas formas de mediação e, conseqüentemente, a criação de um produto com características específicas; como na atividade de produção artística, na qual a obra de arte é o objeto que materializa a atividade criadora. De acordo com Neves-Pereira (2004), “a arte, a imaginação e a criatividade representam funções humanas individuais e coletivas, ao mesmo tempo, originárias da cultura e devolvidas à cultura, com propostas de diversificação da mesma” (p. 24).

Como teorizado por Vygotsky (2009), a produção artística apresenta-se como uma forma de relação entre a imaginação e a realidade que está relacionada às vivências do sujeito que a produz, bem como seus afetos e, ao se materializar como um objeto criado, influi na realidade modificando-a. Também a brincadeira se apresenta como uma objetivação da atividade de imaginação criadora. Ao vivenciar uma situação de *faz de conta* o sujeito estará criando fantasias, cujo produto é expresso pela própria atuação do jogo, pela maneira que ele irá constituir os elementos fantásticos da brincadeira.

Acredita-se que a fantasia vivenciada no faz de conta também possa ser experienciada pelo envolvimento na arte literária, já que a mesma proporciona a criação de situações imaginárias que são vivenciadas pelo leitor ou ouvinte.

Assim como as brincadeiras, as histórias também funcionam como uma experimentação de emoções, satisfações de desejos e de situações que não poderiam ser vivenciados realmente. Ao ler ou escutar histórias, o sujeito tem a possibilidade de expressar um infinito mundo de fantasia, nos quais as mais variadas situações podem ocorrer”. (Pedroza & Mendes, 2008)

A literatura que ilustra histórias fantásticas, como os *contos de fadas* ou contos de tradição oral, também sugere um envolvimento imaginário, o qual aproxima-se da brincadeira em seu caráter fantasioso. De acordo com Vygotsky (2004b):

As emoções, não realizadas em vida, encontram vazão e expressão numa combinação arbitrária de elementos da realidade, e antes de tudo na arte. Nesse caso, cabe lembrar que a arte não dá simplesmente vazão e expressão a essa ou aquela emoção mas sempre a resolve e libera o psiquismo da sua influência sombria. Isso aproxima a brincadeira do efeito psicológico do conto de fadas. (p. 360)

Assim, neste trabalho, as vivências com *contos de fadas*, inclusive a própria materialização da produção artística literária, serão compreendidas em sua dimensão lúdica, na medida em que privilegiam processos de imaginação criativa e envolvem os sujeitos em sua realidade fantástica.

Interessa à presente pesquisa a maneira pela qual a *atmosfera lúdica* intencionalmente criada por atividades que envolvam brincadeiras e *contos de fadas*, ao potencializar processos de imaginação criativa, privilegia a mediação estética de desenvolvimento psicológico.

A partir dessa mediação diferenciada, acredita-se que os sujeitos possam ativamente ressignificar conceitos e produzir novas maneiras de enxergar a realidade como vistas a diversificação e transformação da mesma. O espaço de mediação intencionalmente planejada pode promover a circulação e partilha de sentidos atrelados a questões com as quais os sujeitos de um determinado contexto lidam em sua realidade cotidiana. Pela dimensão da mediação estética, essa circulação e ressignificação pode ser potencializada, suscitando novas formas de interação e transformação do real.

Tal discussão teórica e seus desdobramentos apresentam-se como a base conceitual que fundamentou esta pesquisa. Em capítulos seguintes, ao trazer as informações empíricas, tais questões serão apresentadas novamente para embasar interpretações e construções de conhecimento.

No próximo capítulo, o contexto ao qual essa pesquisa se refere será mais especificamente explorado; serão, portanto, discutidas questões históricas e conceituais da Psicologia Escolar. Quanto à proposta conceitual de mediação estética, essa será trazida como embasamento para a discussão de processos de desenvolvimento humano em situações específicas de formação continuada em serviço.

CAPÍTULO II

Psicologia Escolar: Identidade e Formação

A Psicologia Escolar tem se consolidado como uma área de crescente produção de conhecimento relativo a questões da interface entre Psicologia e Educação, atrelada às demandas reais da sociedade e à constante reflexão entre teoria e prática. É o campo de conhecimento e de atuação que age junto a contextos educativos, construindo possibilidades de otimização do processo ensino-aprendizagem e da mediação de desenvolvimento humano, em uma perspectiva de comprometimento ético e social.

Considera-se relevante um breve resgate histórico da Psicologia Escolar no Brasil para aprofundamento da discussão a respeito da construção da identidade do psicólogo escolar, sua formação e atuação. Neste capítulo, serão abordados tais aspectos conceituais com vistas a fundamentar a discussão teórico-prática do contexto no qual se objetiva esse estudo: a formação continuada de psicólogos escolares.

A História da Psicologia Escolar no Brasil e a Construção de sua Identidade

A Psicologia no Brasil, desde meados do século XIX, esteve presente, enquanto campo de conhecimento, em cursos universitários, como Filosofia, Direito e Medicina, bem como nos currículos de magistério para formação de professores (Antunes, 2003; Barbosa, 2008; Cruces, 2003, Guzzo & Wechler, 1993; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Netto, 2008; Oliveira, 2011). Em sua interface com a Educação, no que concerne ao estudo das diversas questões que perpassam os processos de desenvolvimento e aprendizagem, a Psicologia teve grande participação na constituição de concepções e práticas historicamente desenvolvidas no campo educacional.

O conhecimento de Psicologia relativo a assuntos educacionais chegou ao Brasil no final do século XIX e foi se fortalecendo nas primeiras décadas do século XX. As pesquisas seguiram os mesmos moldes dos estudos que vinham sendo desenvolvidos na Europa e Estados Unidos, os quais eram representados pela Psicometria, área fortemente responsável pela criação e aprimoramento de testes psicológicos e escalas de inteligência. Tais instrumentos eram largamente utilizados para a classificação dos considerados mais aptos a ingressar no sistema escolar (Correia & Campos 2004).

Essa maneira de se utilizar dos conhecimentos técnicos da Psicometria atendia às demandas sociais da época, na medida em que explicava as dificuldades que alguns alunos tinham para aprender os conteúdos escolares, utilizando-se de métodos que cumpriam os critérios científicos da época (Oliveira, 2011). Com sua crescente aceitação, a metodologia de mensuração foi ganhando espaço nos contextos educativos e se tornando a base do conhecimento científico na interface entre Psicologia e Educação no início do século XX.

Dentre as diversas áreas que compõem a Psicologia, entende-se que a especificidade que se ocupa primordialmente das questões relativas à Educação seja a Psicologia Escolar. Portanto, uma análise do percurso historicamente percorrido por esse campo deve, necessariamente, passar pela compreensão de como a interface entre Psicologia e Educação surgiu e vem se embasando teoricamente ao longo do tempo. Nesse sentido, é importante destacar que, além da Psicometria, a história da Psicologia Escolar sofreu também influências da Medicina (Correia & Campos, 2004).

No final do século XIX, teve início o processo de higienização escolar, a princípio relativo ao controle de epidemias e divulgação de comportamentos saudáveis (Zucoloto, 2007). Entretanto, o movimento foi se consolidando e “os médicos passam a definir regras para a organização e funcionamento da educação escolar” (Zucoloto, 2007, p. 138). Nesse bojo, surgiu a ideia de higiene mental nas escolas e a solução para os problemas de aprendizagem passou a ser demandada aos médicos. Estes, por sua vez, transferiram suas concepções de anormalidade, vinculadas às patologias orgânicas, para o contexto educacional, como explicação do fracasso escolar (Patto, 1999).

Assim, no início do século XX, a busca de explicações para as queixas escolares eram fundamentadas ora pela falta de aptidões mentais, conforme os resultados de testes psicométricos, ora pela justificativa *medicalizante* de distúrbios funcionais orgânicos. Foi nesse contexto, e a partir da década de 1960 com a regulamentação, no nosso país, da Psicologia enquanto ciência autônoma, que a figura do psicólogo escolar passou a existir como um profissional chamado a enfrentar e solucionar as problemáticas escolares (Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

A história da Psicologia Escolar no país sofreu, portanto, desde seu início, uma forte influência da aplicação de testes e escalas psicológicas, buscando na Psicometria os embasamentos teóricos e práticos para sua atuação. Além disso, a visão *medicalizante* fundamentava práticas clínicas e individuais no atendimento às queixas escolares e justificava as dificuldades de aprendizagem por patologias e problemáticas centradas no próprio sujeito (Guzzo & Wechsler, 1993). “Durante meio século, os serviços psicológicos se caracterizavam pela avaliação de prontidão escolar, organização de classes, diagnósticos e encaminhamento para serviços especializados. Era uma atuação marcadamente remediativa com nuances no modelo médico dentro da situação escolar” (Guzzo & Wechsler, 1993, p. 43).

Não obstante, em seu início, a Psicologia como um todo teve grande influência dos princípios liberais e positivistas que vinham direcionando a construção de conhecimento da época. De acordo com Marinho-Araujo e Almeida (2005):

A Psicologia, ao constituir-se como ciência, referendou, em suas teorias, as perspectivas liberal e positivista de conhecimentos, enfatizando as dicotomias na constituição da subjetividade humana e refletindo, em sua produção, um projeto de controle social, subjugado ideologicamente aos interesses hegemônicos da classe detentora do poder, a partir da organização socioeconômica capitalista. (p. 14)

Os psicólogos, na atuação que lhes era demandada sobre as problemáticas escolares, embasavam-se na utilização de testes e avaliações psicológicas, os quais, ao priorizar a classificação e normatização, acabavam por centrar no próprio sujeito a responsabilidade por sua dificuldade de aprendizagem (Barbosa, 2008; Neves & Almeida, 2003; Oliveira, 2011; Proença, 2004; Tanamachi, 2000).

A atuação da Psicologia Escolar, focada na avaliação do próprio aluno para explicar as queixas educacionais a ele dirigidas, contribuía para camuflar as desigualdades sociais atreladas a problemas políticos e econômicos da Educação, sob o argumento de que as discrepâncias entre os estudantes decorriam de causas biológicas e psicológicas (Patto, 1999). Tais concepções eram fortalecidas pela visão médica, ainda bastante influente, que respaldava a atuação clínica e individualizada do psicólogo, contribuindo, também, para a frequente atribuição de diagnósticos aos estudantes que apresentavam dificuldades.

Com a crescente democratização do ensino, a escola vinha sendo mais acessada pela população de menor nível socioeconômico, e as problemáticas relativas ao não aprender ficavam ainda mais alarmantes. “Os educadores passaram a se defrontar com a questão da explicação das diferenças nos rendimentos dos alunos e, conseqüentemente, o acesso desigual desses aos graus escolares mais avançados” (Neves & Almeida, 1996, p.9).

Nesse contexto, a tendência *medicalizante* foi dando espaço a uma *psicologização* da Educação. O fracasso escolar passava, então, a ser compreendido como uma questão psicológica, frequentemente relacionada a aspectos emocionais da criança e sua família (Neves & Almeida, 1996; Proença, 2004). Para além dos testes classificatórios, a Psicologia também se dispunha a apontar as causas dos ditos problemas escolares, entendendo que as dificuldades dos alunos seriam derivadas de motivos psicológicos que os impediam de aprender. Quando o foco do problema não era explicado por justificativas patológicas, eram as relações afetivas familiares as culpadas pelo fracasso escolar do aluno (Collares & Moyses, 1996).

Ainda nessa linha reducionista de compreensão das problemáticas escolares, alguns psicólogos e educadores, impregnados de uma visão mais sociológica da realidade, passaram a explicar a dificuldade de aprendizagem com base nas condições de privação social, impostas pela miséria e marginalidade (Neves & Almeida, 1996; Tanamachi, 2000). Entretanto, ao responsabilizar a pobreza pelo fracasso escolar, a Psicologia estava, mais uma vez, reduzindo a explicação do *não aprender* a uma justificativa única. Além disso, acabava atestando que os alunos de classes socioeconômicas menos favorecidas teriam menores possibilidade de obter sucesso na escola.

O que precisa ser ressaltado é que, tanto as práticas de classificação e seleção dos supostos mais aptos a ingressarem no sistema de ensino, bem como as explicações reducionistas acerca das causas do fracasso de alguns alunos em acompanhar as normas educacionais, são ações pautadas por concepções adaptacionistas e padronizadoras. São maneiras de explicar e atender às demandas

da escola que se caracterizam por encarar o fenômeno do *não aprender* como algo essencialmente individual e focado no aluno; conseqüentemente, a possível solução estaria também centralizada no próprio estudante. Dessa forma, contribuíam para a desresponsabilização do sistema educacional e a desvalorização da importância das relações construídas no ambiente escolar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem (Neves & Almeida, 2003; Proença, 2004; Tanamachi, 2000).

Ao focalizar a origem dos problemas escolares nos alunos, ou em suas famílias, como veio a ocorrer, e ao desconsiderar que os problemas de aprendizagem podem ser gerados pelo sistema de ensino, a Psicologia Escolar assumiu uma posição bastante reducionista acerca das diversas questões que participam da dinâmica escolar. (Oliveira, 2011, p. 12)

Esse cenário de concepções adaptacionistas e discriminatórias imperou com aparente consenso entre os psicólogos escolares até o final da década de 1970. Nos anos 1980, os psicólogos, junto a outros profissionais da educação, participaram de movimentações sociais que caracterizaram um período de mudanças na Psicologia e em sua relação com a Educação (Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Nessa época, questões a respeito do modelo de atuação junto às problemáticas escolares começam a ser repensadas pela Psicologia sob um ponto de vista mais crítico. Constatava-se que a forma como vinham sendo tratadas as demandas da escola não traziam mudanças satisfatórias (Guzzo, 2008).

Tais críticas abriram espaço para que ocorresse uma importante reflexão acerca das práticas e concepções da Psicologia Escolar, uma vez que a ênfase no ajustamento e nas práticas adaptativas não estavam mostrando-se eficazes, diante das transformações que se faziam necessárias no cotidiano escolar. (Penna-Moreira, 2007, p. 26)

Impulsionado pelas críticas iniciadas nas décadas anteriores, consolidou-se nos anos 1990 um discurso caracterizado pela busca da ressignificação da Psicologia Escolar (Almeida, 2001; Barbosa, 2008; Cruces, 2003; Correia & Campos, 2004; Guzzo, 2008; Guzzo & Weschsler, 1993; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Martínez, 2003, 2009; Neves & Almeida, 2003; Penna-Moreira, 2007; Tanamachi, 2000; Tanamachi & Meira, 2003).

Esse movimento passava necessariamente pela revisão teórico-metodológica da intervenção que vinha sendo realizada pelos psicólogos no atendimento das queixas escolares (Almeida, 2001; Guzzo, 2008; Proença, 2004). Caracterizava-se pelo rompimento com as tendências historicamente instauradas, “tanto por meio da explicitação de fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos que permitam discutir finalidade histórico-sociais concretas, quanto pela ênfase em referencial ainda pouco explorado como alternativo à superação dos conhecimentos elaborados pela Psicologia em relação à Educação” (Tanamachi & Meira, 2003, p.18).

Constatava-se que era imprescindível buscar pressupostos conceituais que fossem capazes de compreender a realidade por uma visão crítica, levando em conta a multiplicidade de determinações a que estavam sujeitos os fenômenos educacionais (Tanamashi, 2000).

Nesse contexto, os psicólogos eram chamados a visualizar também as influências políticas e ideológicas que embasam a opção de manter ou reformular as concepções e práticas vigentes. Isso porque as tendências que vinham sendo seguidas se coadunavam a ideais liberais, com vistas a manutenção do *status quo*, contrários aos valores políticos libertários que emanavam para a Educação (Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Oliveira, 2011; Tanamashi, 2000).

Portanto, a ressignificação da Psicologia Escolar contemplava tanto a busca por uma abordagem teórico-metodológica eficaz para atuar em relação às problemáticas escolares, quanto a clareza das implicações sociopolíticas por trás das atuações.

No bojo desse movimento de transformação, era fundamental que os psicólogos que atuavam diretamente no atendimento às queixas escolares acompanhassem as reflexões críticas que vinham sendo produzidas. Entretanto, o que se observava era que a atuação profissional não seguia o movimento de ressignificação da Psicologia Escolar que vinha acontecendo no âmbito acadêmico (Gomes, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Ao lado da cada vez mais crescente tendência pelo questionamento e reformulação de teorias, métodos, atuações e intervenções psicológicas, a Psicologia tradicional ainda continuou existindo, com forte apelo ideológico aos modelos individualistas provenientes da visão liberal, positivista e idealista de uma concepção de homem isolado do mundo social, (Marinho-Araújo & Almeida, 2005, p. 15)

A manutenção das práticas tradicionais, que persistiam apesar da crescente tendência à ressignificação, podia ser explicada pela distância e dicotomia com que os psicólogos encaravam a relação entre teoria e prática. Observava-se uma incoerência entre as opções teórico-metodológicas e as reais ações interventivas profissionais, denunciando uma formação inconsistente do psicólogo escolar (Almeida, 2001; Guzzo, 2008).

Assim, pesquisadores vieram a evidenciar que, para a transformação das práticas historicamente instauradas, era necessário passar pelo estudo das especificidades da área e da preparação do profissional que nela irá atuar, trazendo a questão da formação do psicólogo para o alvo de estudos e discussões (Almeida, 2001; Campos & Jucá, 2003; Gomes, 2007; Guzzo, 2007, 2008; Guzzo & Wechsler, 1993; Marinho-Araújo, 2005; Marinho-Araújo & Almeida, 2003, 2005a, 2007; Novaes, 2008).

Formação em Psicologia Escolar

A formação do psicólogo escolar deve objetivar a construção de um perfil adequado às demandas da sociedade, fundamentado teoricamente e que possua as competências necessárias para a atuação e constante reelaboração da prática. Não obstante, a formação deve prever um perfil profissional que seja capaz de acompanhar e contribuir eficazmente para as transformações conceituais da área (Campos & Jucá, 2003; Marinho-Araújo, 2005, 2010; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Martínez, 2009).

Acredita-se que a interdependência entre a formação e atuação se faz necessária para a preparação de profissionais comprometidos com a prática. Ou seja, é fundamental que o psicólogo tenha a possibilidade de uma preparação coerente com as demandas reais e, por sua vez, atue de acordo com a sua formação teórica e opção epistemológica.

Quanto aos indicadores favoráveis à construção do perfil adequado para embasar o processo de preparação profissional do psicólogo escolar, Marinho-Araujo (2010) considera:

em especial os que pressupõem autonomia pessoal, capacidade de criar e produzir, resolver problemas e tomar decisões, o exercício da cidadania e a inserção responsável e comprometida no mundo do trabalho. Há que se privilegiar, ainda, o domínio dos conhecimentos psicológicos, a sensibilidade e o compromisso com os problemas sociais significativos e a competência técnico-científica nas orientações para a formação em Psicologia Escolar. (Marinho-Araujo, 2010, p. 26)

Contudo, a graduação em Psicologia ainda não contempla a especificidade da Psicologia Escolar de acordo com as suas tendências atuais, apesar do que já vem sendo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (MEC, 2004). De acordo com Marinho-Araujo (2007), as DCN apresentam um significativo avanço quando comparadas ao Currículo Mínimo, vigente anteriormente para orientar os cursos de graduação no país. As competências necessárias ao psicólogo escolar são contempladas pelas Diretrizes, em alguns de seus artigos; entretanto, parece que as instituições formadoras ainda não estão adequando seus projetos pedagógicos às DCN (Cruces, 2009; Marinho-Araujo, 2007),

Diante disso, vem sendo denunciada a necessidade de se consolidar uma formação inicial que supra as lacunas no perfil do psicólogo, principalmente no que diz respeito às competências relativas à atuação na interface com a área educacional (Almeida, 2001; Cruces, 2003, 2009; Gomes, 2007; Guzzo, 2008; Neves, Almeida, Araujo & Caixeta, 2001; Senna & Almeida, 2007). A inconsistência do conhecimento relativo à Psicologia Escolar acaba por formar psicólogos sem o devido preparo e que, por isso, quando inseridos no contexto educacional, agem de forma incoerente, sustentados por modelos teórico-conceituais não pertinentes à prática escolar (Almeida, 2001; Neves, Almeida, Araujo & Caixeta, 2001).

A formação em Psicologia Escolar, segundo Guzzo (2008) não é uma tarefa simples, já que ultrapassa os conhecimentos próprios da área de Psicologia, abrangendo também aspectos relativos ao sistema educacional do país. É fundamental que o profissional que trabalha na interface entre a Psicologia e a Educação esteja ciente da identidade do seu papel profissional e tenha clareza da especificidade de sua atuação, bem como dos conhecimentos que a sustentam.

Além de uma formação inicial bem consolidada, faz-se necessário que o profissional esteja constantemente reelaborando sua prática. A partir de seu contexto histórico e das inúmeras questões culturais, sociais, econômicas e psicológicas que permeiam seu trabalho, o psicólogo deve

permanecer repensando sua atuação e desenvolvendo competências para que possa continuar exercendo seu papel de forma lúcida e comprometida.

Formação Continuada

Pode-se dizer que já existe uma mobilização pela reflexão a respeito da formação inicial em Psicologia. A reformulação curricular a partir das DCN (MEC, 2004), bem como outros projetos governamentais, mesmo não contemplando ainda todas as suas metas, podem ser consideradas potenciais medidas transformadoras da graduação em Psicologia.

Pretende-se, portanto, destacar outra dimensão formativa para a atuação comprometida que a Psicologia Escolar vem defendendo. Acredita-se que a lacuna teórica, conceitual e metodológica que existe na formação do psicólogo escolar, possa ser minimizada por meio de modelos de intervenção ao longo da própria atuação profissional. Além disso, a urgência pela transformação das práticas vigentes e a consciência da importância de uma constante reflexão sobre a atuação, com vistas à melhoria na qualidade do serviço oferecido, têm levado os pesquisadores a destacar a importância da formação continuada para os psicólogos escolares já atuantes na área (Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007; Marinho-Araujo, 2010; Martínez, 2009).

De acordo com Araujo (2003), a formação continuada apresenta-se como uma “alternativa de reconstrução da própria história e de tomada de consciência de possibilidades e potencialidades” (p. 325). Ainda, pode ser compreendida como um meio para proporcionar aos profissionais já atuantes no mercado de trabalho um embasamento teórico consistente que subsidie sua prática, para que possam construir uma argumentação conceitual e metodológica coerente e segura (Araujo, 2003).

No campo da Psicologia Escolar, Marinho-Araujo e Neves (2006) propõem a criação de contextos de formação continuada em serviço a psicólogos inseridos no sistema educacional, de forma a privilegiar a mediação de desenvolvimento humano adulto, por meio de intervenções intencionalmente planejadas. Ações efetivas para oferta de assessoria, monitoramento e acompanhamento ao trabalho desenvolvido fornecem aos psicólogos a possibilidade de uma reflexão e reformulação teórico-metodológica de sua prática, oportunizando ressignificações mediadas na *práxis*. De acordo com Martínez (2009):

O compromisso dos psicólogos com as necessárias transformações da educação passa necessariamente pela reflexão aprofundada sobre a própria prática científico-profissional e pela contínua transformação desta visando sua atualização e adequação às demandas que a concretização de processos educativos mais sólidos e efetivos lhe impõem. (p. 170)

A formação continuada em serviço apresenta-se como uma possibilidade de conscientização de psicólogos que já atuantes na profissão. Por meio de diferentes metodologias é possível propor uma intencionalidade teórica e reflexiva, levando à ressignificação da própria ação.

Dessa forma, os sujeitos podem construir competências profissionais e pessoais que fundamentem sua atuação. O que se objetiva na formação continuada é uma epistemologia da ação, ou seja, a possibilidade de se repensar a prática a partir da teoria e, ao mesmo tempo, se buscar um conhecimento científico que contribua com as demandas reais da profissão.

De acordo com Marinho-Araujo (2010):

É imperiosa a urgência na mobilização de diversos recursos de ordem pessoal, técnica e ética para a construção de competências teórico-metodológicas, operacionais, gerenciais, socioafetivas, estéticas e interpessoais que balizem a intervenção profissional dialeticamente concebida a partir dos processos de formação. Tais competências, articuladas aos contextos e realidades socioculturais, podem ser materializadas por meio de diversificadas formas de educação continuada e de práticas coletivas, contextualizadas pelas demandas locais (Marinho-Araujo, 2010, p. 28).

Para melhor aprofundamento dessa afirmação é necessário explorar o conceito de *competências* utilizado por Marinho-Araujo (2010). Para a autora, competência deve ser entendida como “recurso e ferramenta que habilitam o sujeito a dominar, com intencionalidade e segurança, contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas, conscientes e transformadoras” (Marinho-Araujo & Almeida, 2007, p. 24). Competência, portanto, não se refere ao próprio conhecimento, mas a capacidade de mobilizar recursos psicológicos (habilidades, afetos, esquemas mentais, dentre outros), os articulando adequadamente para o enfrentamento de diferentes situações ao longo da vida (Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2007).

Mobilizar esses recursos deve favorecer a produção de formas distintas de agir, atualizando seus usos e não cristalizando condutas a priori, mas oportunizando diversos caminhos na transformação de saberes em novas preparações para atuar, em função dos desafios, contextos, relações e intenções (Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2007).

No processo de formação continuada, espera-se que os psicólogos escolares desenvolvam competências que os qualifiquem para a atuação transformadora e comprometida com a Educação. Para além do aprofundamento teórico-conceitual, é necessário que o profissional seja capaz de mobilizar recursos psicológicos para enfrentar situações profissionais postas pela sua realidade.

Cabe ressaltar que, no processo de formação continuada, o desenvolvimento de competências irá ocorrer no bojo das interações entre os sujeitos envolvidos, tendo a comunicação um papel fundamental nesse processo. A partir de uma mediação intencional, serão partilhadas as experiências e os sentidos a elas atrelados, materializados nos momentos de interlocuções. A interação comunicativa tem, portanto, papel central no processo de desenvolvimento de competências.

Como já tratado no capítulo anterior, de acordo com a abordagem histórico-cultural, as interações entre os sujeitos e desses com a realidade não acontece de forma direta, mas sim

mediada por sentidos e significados por meio de instrumentos, da linguagem e outros signos. Portanto, em uma situação de desenvolvimento de competências centralizado na interação comunicativa, a mediação simbólica presente no contexto terá um papel fundamental nesse processo.

Assim, o planejamento de uma formação continuada deve levar em consideração a importância das interlocuções a serem mediadas no processo formativo. Há de fazer parte da intencionalidade do sujeito que elabora e concretiza a criação de um contexto de capacitação os fenômenos comunicativos e suas potencialidades de mediação.

Acredita-se que a qualificação da atuação do psicólogo escolar demanda o desenvolvimento de competências que articulem saberes teóricos ao desenvolvimento integral do sujeito, de maneira que o profissional seja capaz de mobilizar recursos necessários a uma prática comprometida. Além do constante aprimoramento científico-profissional, a formação continuada deve visar o desenvolver uma postura criativa e proativa, para que o psicólogo possa, de fato, contribuir com a adoção de processos educativos eficazes (Martínez, 2009).

Diante desses pressupostos teóricos acerca da formação continuada de psicólogos escolares, foram construídos os pilares que fundamentam este estudo. A dinâmica de superação de paradigmas, bem como as constantes evidências da necessidade de espaços formativos que contribuam para um perfil profissional mais comprometido com a realidade educacional, são os fatores que impulsionam a realização de estudos em Psicologia Escolar.

Isto posto, considera-se que a pesquisa no contexto da formação continuada de psicólogos escolares faz-se extremamente relevante em ambos os aspectos social e acadêmico. Os problemas de pesquisa construídos e os objetivos almejados serão detalhadamente definidos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

Definição Do Problema De Pesquisa

É fundamental que as pesquisas atuais e a produção de conhecimento em Psicologia Escolar possam transpor a barreira da constatação da precariedade da formação do psicólogo e partam para a construção de práticas transformadoras da realidade. São necessários estudos e intervenções que venham a colaborar com a consolidação da identidade do psicólogo escolar baseada em um perfil profissional competente. Acompanhar e subsidiar práticas dos profissionais já inseridos no mercado de trabalho, por meio de capacitação continuada, tem se apresentado como um contexto privilegiado de construção de conhecimento em Psicologia Escolar, a partir da mediação da epistemologia da ação.

Parte-se da convicção de que uma formação continuada em serviço deve ser entendida como um espaço de desenvolvimento de competências que venham a complementar as possibilidades de intervenção do sujeito em seu contexto profissional. Para uma prática efetivamente transformadora, o psicólogo escolar deve se conscientizar de sua relação com os outros atores da escola e da realidade histórica e cultural na qual estão inseridos, mobilizando as competências necessárias para o planejamento e atuação no seu contexto profissional.

Entende-se que o processo de formação continuada pode se configurar de diferentes maneiras para atingir o objetivo de qualificar a atuação profissional por meio da mediação de desenvolvimento humano adulto, potencializada pela construção de conhecimentos na articulação teoria e prática. Para tanto, pode-se planejar diversas estratégias metodológicas que objetivem mediar processos de reflexão sobre a atuação profissional articulada a conceitos teóricos da área. Porém, as diferentes configurações implicarão elementos simbólicos qualitativamente diferenciados, nem sempre eficazes na construção de contextos que privilegiem processos de desenvolvimento psicológico em níveis mais complexos, os quais são necessários para a articulação teoria e prática objetivada pela formação continuada. Há aspectos dos processos mediacionais que poderão, mais efetivamente, afetar os sujeitos em sua complexidade e promover a mobilização de processos psicológicos necessários para a transformação de sua atuação.

Diante disso, propõe-se a construção de contextos de formação continuada que se fundamentem na mediação estética de elementos caracterizados por sua dimensão sensível, criativa, imaginária e fantástica, possibilitadas pelo envolvimento dos participantes em atividades lúdicas. Acredita-se que tal contexto possa se configurar como um espaço fecundo de mobilização de recursos psicológicos e internalização de conceitos necessários ao processos de desenvolvimento humano e de transformação da práxis. Na medida em que impacta o sujeito em uma dimensão sensível, a mediação estética contribui com a pluralização das formas de apreender, internalizar e atuar na realidade, potencializando o contexto de formação continuada.

Acredita-se que, por meio da estratégia metodológica criada e denominada Oficina Lúdica, seja possível estabelecer mediações estéticas intencionalmente planejadas para o contexto de reflexão e ressignificação da formação continuada do psicólogo escolar. E, assim, abarcar não só o desenvolvimento de competências técnicas e conceituais, mas também o caráter reflexivo, criativo e sensível do perfil que se tem buscado para esse profissional. Portanto, à luz da dessas elaborações teóricas com base na abordagem histórico-cultural e diante do atual cenário da Psicologia Escolar, foram definidas as questões orientadoras para a presente pesquisa, conforme apresentadas a seguir.

1. Em um programa de formação continuada para psicólogos escolares no qual se promovam mediações estéticas, (a) quais seriam as características dos recursos psicológicos mobilizados pelos participantes? (b) a quais situações de sua prática as atividades e interlocuções da Oficina poderiam remetê-los? (c) seriam privilegiados processos de reflexão e ressignificação da identidade e a construção de uma epistemologia da ação do psicólogo escolar?
2. Quais seriam os sentidos circulados durante a Oficina Lúdica que indicariam a peculiaridade transformadora da mediação estética em processos de formação continuada de psicólogos escolares?

Diante destas questões, e a partir da convicção de que a proposta de um formato metodológico diferenciado na formação continuada do psicólogo escolar exige a devida investigação, foram definidos os objetivos apresentados a seguir.

Objetivos

Objetivo Geral

Pesquisar o potencial transformador da mediação estética da Oficina Lúdica no processo de formação continuada de psicólogos escolares.

Objetivos Específicos

1. Investigar possibilidades de um novo desenho metodológico para formação continuada de psicólogos escolares baseado em atividades lúdicas.
2. Estudar as características da mediação estética na estratégia de intervenção denominada Oficina Lúdica.
3. Investigar a potencialidade da mediação estética na promoção de processos de reflexão, ressignificação, conscientização e construção da epistemologia da ação do psicólogo escolar.
4. Pesquisar, por meio da circulação de experiências, sentidos e articulações teórico-práticas, o processo pelo qual os participantes remetem-se a sua atuação profissional, a partir das vivências da Oficina.

CAPÍTULO IV

Metodologia

Com este capítulo pretende-se caracterizar a metodologia desenvolvida na pesquisa e seu contexto de intervenção. Primeiramente, serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram os processos de planejamento e procedimento interventivo do estudo. Em seguida, serão expostos o contexto que foi pesquisado e os participantes da investigação. Os procedimentos realizados na pesquisa serão detalhados adiante e, ao fim, os processos de análise das informações empíricas.

Pressupostos Metodológicos: A Epistemologia Qualitativa

O método científico diferencia a ciência de outras expressões humanas de conhecimento. “Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos” (Severino, 2007, p. 102). A construção de conhecimento em Psicologia, desde seu início, tem passado por diversas reformulações. Hoje se pode dizer que não existe apenas uma forma de se entender a Psicologia, mas sim múltiplas maneiras de se conceituar e construir conhecimentos na área.

Com o final da soberania positivista sobre o pensamento e o fazer científico, novas possibilidades de construção de conhecimento passaram a ser consideradas. A metodologia qualitativa se mostrava como uma alternativa àquela produção de descrições estatísticas próprias da produção científica experimental/matemática. Entretanto, de acordo com Rey (2005), ainda é necessário um debate teórico-epistemológico para que o pesquisador supere o culto instrumental da ciência moderna.

A simples substituição de instrumentos quantitativos por qualitativos não contempla a ressignificação teórico-metodológica necessária para a superação de concepções positivistas. De acordo com Rey (2005), é necessária a “análise do qualitativo em uma perspectiva epistemológica”(p. 1), proposta denominada pelo autor de Epistemologia Qualitativa.

“A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade” (Rey, 2005, p. 5). Nessa perspectiva, acredita-se que o sujeito pesquisador está implicado na produção científica e não pode ser entendido como neutro. Sua participação ativa na construção de conhecimento, relacionando os momentos empíricos aos pressupostos epistemológicos, deve aparecer claramente em todas as etapas da investigação.

Neste estudo, a construção e análise de informações serão desenvolvidas à luz da Epistemologia Qualitativa. Pretende-se que os momentos empíricos estejam em constante diálogo com a fundamentação teórica que embasa a pesquisa. Para tanto, serão escolhidos instrumentos e métodos de análise de informações coerentes com a perspectiva histórico-cultural.

Pesquisa-Intervenção e a Estratégia Metodológica de Oficina

De um ponto de vista histórico, observa-se uma tendência da ciência em privilegiar, enquanto *metodologia*, uma abordagem objetiva e sistemática, sob o paradigma positivista, na produção de conhecimento. Entretanto, com o surgimento de críticas a respeito da impossibilidade da neutralidade do pesquisador em campo, as pesquisas participativas ganharam espaço no cenário intelectual, favorecendo uma concepção mais social e de construção coletiva do conhecimento (Paulon, 2005; Rocha e Aguiar, 2003).

As pesquisas participantes, ou participativas, fundamentam-se em uma metodologia qualitativa que tem por objetivo a modificação da realidade, de forma conjunta entre pesquisador e participantes, a partir das necessidades e demandas locais. Nesse sentido, considera-se que as questões sociais devam ser discutidas com os grupos participantes da intervenção empírica (Rocha e Aguiar, 2003).

Segundo Rocha (2006), as pesquisas participativas, ao estabelecerem novos pressupostos acerca da relação entre o pesquisador e seu objeto de investigação, sustentam condições para a construção de conhecimento científico a partir da apreensão de informações advindas do cotidiano de grupos.

Isso significa que as práticas que constituem o social e os referenciais que lhe dão sentido vão se produzindo concomitantemente, uma vez que o conhecimento e a ação sobre a realidade são constituídos no curso da pesquisa de acordo com as análises e decisões coletivas, dando à comunidade participante uma presença ativa no processo. (Rocha, 2006, p.169)

Szymanski e Cury (2004), a respeito das pesquisas participativas, afirmam que:

O antepositivo *part* tem o significado de “dar, fornecer”. Esse significado está presente quando se considera, na pesquisa participante, a necessidade de partilhar, com todos os que fazem parte da mesma, todos os seus momentos, desde a eleição do objeto de estudos, coleta de dados e, principalmente, resultados (p. 359).

A pesquisa-intervenção, por sua vez, constitui-se em um tipo de pesquisa participante que propõe uma intervenção na ordem micropolítica da sociedade (Rocha & Aguiar, 2003). Deste modo, não se busca apenas uma leitura da realidade tal qual ela se apresenta ao pesquisador, mas ao contrário, a pesquisa surge como uma construção, uma interferência nos modos de funcionamento de uma determinada comunidade que tem por finalidade produzir melhorias na mesma.

Partindo do pressuposto de que toda pesquisa já é em si mesma uma intervenção, considerando que a presença do pesquisador já altera, em menor ou maior grau, a dinâmica do ambiente e das pessoas participantes, a pesquisa-intervenção apresenta-se como um campo privilegiado para a ocorrência de mudanças intencionais (Maraschin, 2004; Szymanski & Cury,

2004). Isto é, a intervenção pode ser incorporada à realização da pesquisa, simultaneamente ao processo de investigação, uma vez que “aqui o próprio método é uma intervenção, no sentido de propor a possibilidade do exercício da posição de observador, de autoria” (Maraschin, 2004, p.105).

No contexto da formação continuada de psicólogos escolares, buscou-se a mediação de processos de análise da própria prática, à luz de discussões conceituais, para a construção de sínteses individuais e coletivas que ressignifiquem a atuação profissional. Nesse sentido, a pesquisa intervenção apresentou-se como método privilegiado ao proporcionar movimentações intersubjetivas no próprio cenário de investigação, e, dessa forma, intervir na ordem micropolítica de um determinado grupo suscitando modificações.

Assim sendo, este estudo optou pela utilização da metodologia da pesquisa-intervenção. E, para possibilitar a realização de seus pressupostos metodológicos, de forma articulada aos fundamentos teórico-conceituais que embasam esta pesquisa, optou-se pela construção de uma *oficina* como a estratégia metodológica mais pertinente para contemplar os objetivos do estudo.

De acordo com Afonso (2002), o termo *oficina* refere-se a:

um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na oficina não se restringe a uma reflexão racional mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir. (p. 9)

Acredita-se que os aspectos diferenciados dessa estratégia de intervenção potencializam processos de reflexão e elaboração, uma vez que a oficina trabalha com as dimensões do pensamento, sentimento e ação no mundo (Afonso, 2002; Meurer & Gesser, 2009). Por meio das interações oportunizadas no espaço de oficina, pode-se desenvolver aspectos de apropriação crítica da realidade, sendo, portanto, um método coerente à “base epistemológica que concebe o homem como sujeito ativo, ser da práxis, da ação e da reflexão” (Meurer e Gesser, 2009, p. 236).

De acordo com Jeolás e Ferrari (2003), a oficina possibilita com que o pesquisador intervenha em níveis cognitivos e afetivos, utilizando uma “proposta de aprendizagem compartilhada, por meio da atividade grupal, face a face, com o objetivo de construir coletivamente o conhecimento” (p. 612). Assim, os autores entendem a oficina como um espaço de criação de um saber que se objetiva na própria relação entre os sujeitos.

Isso posto, define-se *oficina* como uma estratégia metodológica privilegiada de pesquisa e intervenção, de forma a impactar um determinado contexto grupal, potencializando processos de reflexão e construção de uma ação, produto ou conhecimento. Entende-se que a estratégia pode ser utilizada em variados contextos e áreas de conhecimento e atuação, fundamentada por diferentes opções epistemológicas.

Considerando a abrangência da metodologia de oficina, pretende-se destacar uma proposta específica definida como *oficina estética* (França, 2006; Maheirie & cols., 2006; 2007; Molon,

2006; Zanella, 2006; Zanella, Da Ros, Reis & França, 2004; Zanella & Cols., 2006;). Essa metodologia caracteriza-se pela mediação de elementos estéticos na produção de algo novo, que surge nas interações, nas circulações de experiências, negociação de sentidos e ressignificação da realidade. As oficinas estéticas buscam recuperar a dimensão sensível da experiência humana, rompendo com o que está posto e criando novas possibilidades de intervir no mundo (Molon, 2006; Zanella, 2006).

Identificadas por Meurer e Gesser (2009) como *oficinas de criação*, essa proposta de intervenção objetiva despertar nos participantes diversas e inovadoras formas de pensar, sentir e agir. As oficinas estéticas vêm sendo apontadas pelos autores como estratégia de pesquisa, extensão universitária e intervenção no contexto de formação continuada de educadores. (Maheirie & cols., 2006; 2007; Molon, 2006; Zanella, 2006; Zanella & Cols., 2006; Zanella, Da Ros, Reis & França, 2004).

Para Molon (2006), “as oficinas estéticas são compreendidas como argumento pedagógico, como reflexão da relação entre teoria e prática” (p. 109). Utilizando vivências estéticas e criadoras, essas oficinas buscam oportunizar a construção de novas relações com o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo dessa ação formativa é “possibilitar às professoras participantes, com a mediação de diferentes linguagens artísticas, vivências em que novas possibilidades pudessem vir a ser forjadas” (Zanella, 2006, p. 38). O que se visa é a ruptura com as práticas cristalizadas e o vislumbre de possibilidades inovadoras de atuação (Maheirie & Cols., 2006).

Nas oficinas estéticas com educadores, destaca-se o objetivo de se refletir junto aos participantes das acerca do reconhecimento da sua condição de sujeito que ativamente cria e transforma o mundo e a si próprio (Zanella, 2006). “Nesse sentido, as atividades criadora e imaginativa foram consideradas como atividades humanas fundamentais para a transcendência do que está posto e novas formas e possibilidades de existência” (Maheirie & Cols., 2006, p. 240).

Os contextos de vivências estéticas possibilitam um distanciamento das práticas cristalizadas, por meio de uma nova perspectiva, um olhar de estranhamento. “Desestabilizar os lugares antigos para se fazer novo demanda criação. E não se cria do nada! Assim, as oficinas propostas ganham caráter de ressignificadoras à medida que exercícios e interlocuções foram mediadas por relações estéticas” (Maheirie & Cols., 2007, p. 152).

Essas vivência constituem-se como um espaço de encontro de profissionais e lugar de experiências afetivas, reflexivas e criativas, vividas nas relações entre sujeitos concretos, históricos e singulares (Maheirie & Cols., 2007). O contexto e as relações estabelecidas na oficina potencializam um movimento de ação e de autoria de novas interpretações e compreensões sobre a prática profissional, suscitando o surgimento de outras possibilidades de atuação.

As experiências de oficinas estéticas utilizadas por alguns pesquisadores para a formação continuada de professores serviram de inspiração para a elaboração da proposta metodológica desta pesquisa (Maheirie & cols., 2006; 2007; Molon, 2006; Zanella, 2006; Zanella & Cols., 2006;

Zanella, Da Ros, Reis & França, 2004) Acredita-se que também para a formação de psicólogos escolares a oficina se apresenta como uma estratégia privilegiada para mediação de desenvolvimento em um processo de formação continuada em serviço. Diante disso, e dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam este estudo, foi criada a estratégia de Oficina Lúdica para o desenvolvimento dessa pesquisa-intervenção.

Parte-se do pressuposto que a atividade lúdica, ao suscitar a imaginação criadora e a dimensão sensível das interações, privilegia as relações estéticas entre os sujeitos e desses com a realidade que se inserem. Defende-se que as atividades que envolvam processo criador, na vivência lúdica com elementos artísticos e imaginários, potencializam a mediação estética das interações. Diante disso, foi planejada a Oficina Lúdica como estratégia metodológica a ser desenvolvida no contexto da formação continuada de psicólogos escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Nas seções seguintes serão caracterizados o campo de investigação desta pesquisa, os participantes e o detalhamento dos procedimentos realizados na Oficina Lúdica.

Caracterização do Campo de Investigação: A Psicologia Escolar na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEDF)

A Psicologia Escolar vem trilhando um sinuoso caminho na rede pública de ensino do Distrito Federal, o qual remonta à década da inauguração de Brasília. O serviço surgiu em 1968 e, desde então, já passou por diversas modificações em sua estrutura e objetivos de ação.

Em 43 anos de existência institucionalizada, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), o serviço de Psicologia Escolar passou por modificações estruturais e funcionais, por momentos de instabilidade e incerteza, pertencendo a diversos núcleos e departamentos, que, em cada época, recorriam a uma forma e estilo de gestão compatíveis com as concepções teóricas disponíveis e empregadas nos variados momentos históricos. (Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, no prelo)

O início da Psicologia no DF, acompanhando as tendências da área no país, relacionava-se ao desenvolvimento de diagnósticos diferenciais em crianças que vinham apresentando dificuldades no processo ensino-aprendizagem ou aos alunos com necessidades educacionais especiais. Quando a Psicologia Escolar surgiu no DF, na década de 1960, o contexto nacional ainda se caracterizava por noções higienistas, biologizantes e medicalizantes, as quais direcionavam a atuação de psicólogos escolares (Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, no prelo).

Entretanto, com as mudanças paradigmáticas trazidas à tona no âmbito nacional nas décadas de 1980 e 1990, a Psicologia Escolar no DF também iniciou movimentos de mudança e reestruturação. As décadas seguintes caracterizaram-se por pesquisas acadêmicas acerca da atuação

do psicólogo escolar na rede pública do DF, as especificidades de seu conhecimento, sua prática e formação (Alecrim, 2005; Neves, 2001; Araujo, 2003; Barbosa, 2008; Penna-Moreira, 2007).

Em 2004, foram criadas as Equipes de Atendimento e Apoio à Aprendizagem (EA/AA) que uniram os profissionais que atendiam o ensino especial aos que trabalhavam com o ensino regular em equipes multiprofissionais, composta por psicólogos e pedagogos (Barbosa, 2008). Porém, somente em 2008 com a Portaria Nº 254/08 (GDF, 2008), foi oficializada a ação do serviço de apoio técnico-pedagógico multidisciplinar, que passou então a ser denominado de Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Tal documento apresentou alguns avanços para a atuação do psicólogo escolar na SEDF, como enfatizado em seu Plano Orientador (2009):

Cumprido ressaltar que, essa regulamentação significou muito mais do que apenas o reconhecimento e a normatização das atividades dos profissionais de Psicologia e Pedagogia que compõem esse serviço, agora denominado EEAA. O fato é que a Portaria Nº. 254/08 promoveu também o fortalecimento e o aprofundamento teórico-conceitual das atividades das EEAA, na medida em que ampliou os seus objetivos de atuação e reconheceu ser imprescindível a gradativa universalização da oferta do serviço, para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. (GDF, 2009, p. 8)

Em 2010, amparada pela Portaria Nº 254/08 (GDF, 2008), foi publicada a Orientação Pedagógica ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010), contendo a contextualização histórica, fundamentação legal e teórica, objetivos e operacionalização do serviço das EEAA. De acordo com tal documento, o objetivo geral do serviço consiste em: “promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais, especialmente às instituições educacionais que ofertam a Educação infantil, Ensino Fundamental – Séries/Anos Iniciais e os Centros de Ensino Especial”. (GDF, 2010, p. 91)

A Orientação Pedagógica (GDF, 2010) fundamenta-se na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e apresenta-se como uma diretriz para o serviço das EEAA. O documento prevê os principais eixos de atuação das Equipes e expõe as características almejadas para o perfil do psicólogo escolar e do pedagogo na composição da EEAA (GDF, 2010).

A fim de contextualizar o serviço de apoio técnico multidisciplinar, a Orientação Pedagógica (GDF, 2010) apresenta uma retomada histórica e alguns marcos desse percurso, dentre os quais está o estabelecimento do convênio e da parceria com a Universidade de Brasília. Cabe ressaltar que essa parceria contempla as ações de formação continuada oferecidas aos profissionais da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEDF). É objetivo do referido convênio:

o estabelecimento de mútua cooperação e intercâmbio entre a SEDF e a Fundação Universidade de Brasília (FUB), com vistas à dinamização e ampliação de suas relações técnico-científicas, de serviços recíprocos e de atendimento às demandas da comunidade

Universitária e do Governo do Distrito Federal. Especificamente, no Item I da Cláusula Segunda do citado Convênio consta o compromisso com a oferta de “formação, aperfeiçoamento e atualização de professores, de especialistas em educação e de pessoal técnico-administrativo, da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”. (GDF, 2010, p. 30)

No âmbito das ações do convênio, o Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília tem tido, desde 1995, um acesso privilegiado à construção de conhecimento a partir da experiência com as equipes multiprofissionais da SEDF, oportunizada pelo *Projeto Permanente de Extensão Integração/Psicologia Escolar*. O Projeto visa, entre outras atividades, a formação continuada dos psicólogos escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal (Araujo, 2003; GDF, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2007; Marinho-Araujo & Neves, 2006; Neves, Almeida, Araujo & Caixeta, 2001).

Suas ações são guiadas pelo princípio de que a formação continuada se apresenta como rico momento reflexivo oportunizado ao psicólogo em relação às especificidades que a atuação exige. *O Projeto Permanente de Extensão Integração/Psicologia Escolar* tem como meta o aperfeiçoamento de profissionais de Psicologia Escolar já inseridos em contextos educativos, através da mediação do desenvolvimento desses por meio de reflexões sobre seu espaço de atuação e sua própria identidade (Marinho-Araujo e Neves, 2006).

Em 2009, a articulação acadêmico-profissional entre as duas instituições oportunizou a criação de um curso de formação continuada a todos os integrantes das EEAA, o qual foi denominado *Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem* (GDF, 2010).

Para essa importante e inédita proposta de formação continuada em serviço a todos os profissionais que compunham as EEAA, foi estruturado um desenho metodológico inovador, no qual a docência direta aos Psicólogos Escolares e aos Pedagogos das EEAA desenvolveu-se tanto por professores da UnB, quanto por profissionais da SEDF, que, pertencentes às próprias EEAA, foram previamente capacitados pelas professoras do Laboratório de Psicogênese² do Instituto de Psicologia da UnB. (GDF, 2010, p. 30)

Por sua abrangência, o curso teve um importante papel na organização da Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010). As discussões e articulações ocorridas ao longo do processo de formação foram fundamentais para a elaboração desse documento, realizada por uma comissão de representantes das EEAA (GDF, 2010).

Assim, em 2010, quando foi realizada a construção de informações empíricas desta pesquisa de Mestrado, o recente histórico das EEAA destacava principalmente: (a) a oficialização do serviço ocorrida em meados de 2008; (b) o curso de capacitação oportunizado em 2009; e (c) a

² Atualmente denominado Laboratório de Psicologia Escolar

publicação da Orientação Pedagógica, ocorrida meses antes do momento de realização da Oficina Lúdica.

Organização político-administrativa das EEAA

Antes que se possa apresentar a devida caracterização dos participantes desta pesquisa, há que ser introduzida uma breve ressalva acerca da organização do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e da própria estrutura administrativa da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEDF).

Tendo em vista a estratégia de gestão adotada pelo GDF, caracterizada pela existência de 29 regiões administrativas, a SEDF compôs um modelo análogo, subdividido em 14 Diretorias Regionais de Ensino (DRE), tendo, cada uma, a responsabilidade pela gestão intermediária das diversas etapas e modalidades de ensino desenvolvidas em seu contexto. Em cada DRE, situa-se uma coordenação das EEAA que atua na organização, capacitação e supervisão intermediária do serviço, e, em especial, nas ações relacionadas à adequada operacionalização das ações a serem desenvolvidas. (Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, no prelo)

A SEDF, atualmente, conta com 194 EEAA, distribuídas pelas 14 Diretorias Regionais de Ensino. No total, as Equipes são compostas por 122 psicólogos e 226 pedagogos (Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, no prelo).

Os participantes da pesquisa

Para a realização deste estudo, foi selecionada uma determinada Diretoria Regional de Ensino da SEDF e foram convidados os psicólogos escolares das EEAA vinculadas a essa DRE, os quais aceitaram a proposta. Assim, a pesquisa contou a participação dos 11 psicólogos escolares que compunham as referidas EEAA, os quais foram caracterizados por meio do preenchimento de um questionário elaborado pela pesquisadora (Anexo I).

Os participantes possuíam idades que variavam entre 32 e 47 anos, sendo quatro psicólogos do gênero masculino e sete do gênero feminino. Em média, os participantes eram servidores da SEDF há aproximadamente 12 anos e a maior parte deles exercia a função de professor antes de ser alocado na equipe técnica.

Em relação à formação desses profissionais, quatro possuíam pós-graduação *latu senso* em áreas de conhecimento da interface Psicologia e Educação e dois em outras especificidades, além de um participante já ter concluído o mestrado acadêmico. Todos os psicólogos já haviam participado de cursos de formação continuada, tendo sido vários desses ofertados pela própria SEDF.

Cada participante listou, em média, 7 diferentes capacitações de 60 a 500 horas de duração. As principais áreas de conhecimento referentes a esses cursos eram: (a) psicologia escolar; (b)

educação especial; (c) avaliação e diagnóstico; (d) psicomotricidade; (e) desenvolvimento humano; e (f) psicopedagogia. Também foram relatadas participações em cursos que tratavam de temáticas como: (a) o lúdico no atendimento psicopedagógico e na educação infantil; e (b) a arte de contar histórias.

A Oficina Lúdica na Formação Continuada de Psicólogos Escolares: Procedimentos da Pesquisa-Intervenção

Antes de iniciada a etapa empírica, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. À época do agendamento com a coordenação das EEAA, de acordo com as premissas estabelecida pelo Comitê de Ética, foi providenciada a aceitação oficial da diretora da DRE (Anexo III). No primeiro encontro da Oficina, os participantes leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido de participação na pesquisa (Anexo II)

Os encontros da Oficina Lúdica foram construídos com base nos fundamentos teórico-metodológicos desse trabalho. Assim, para o planejamento de cada encontro da Oficina, a pesquisadora refletia sobre as articulações teórico-práticas do momento empírico já ocorrido, e redefinia o planejamento do próximo encontro, a fim atingir os objetivos do estudo. Dessa forma, como pressupõe a metodologia de pesquisa-intervenção, os acontecimentos de cada encontro contribuíam com a própria investigação, por meio de uma dinâmica ressignificação de ações.

Para a concretização da Oficina Lúdica, foram realizados quatro encontros, com duração de três horas cada, durante o período da manhã, em uma escola de ensino fundamental da região, em uma sala ampla especialmente dedicada ao trabalho da EEAA. Todas as atividades foram coordenadas pela pesquisadora que contou com auxiliares de pesquisa, especialmente para ajuda nos registros, além da orientação da professora responsável pelo grupo de pesquisa. Utilizou-se a gravação em áudio de todas as atividades realizadas. Os quatro encontros procederam como relatados na próxima seção, de acordo com o esquema a seguir (Figura 1).



Figura 1. Atividades realizadas na Oficina Lúdica

Os Encontros

Primeiro encontro

No primeiro encontro, após a apresentação da pesquisadora e das auxiliares de pesquisa que a acompanharam, bem como dos próprios objetivos da Oficina, foi decidido consensualmente quais seriam as melhores datas para os próximos encontros, já que as que haviam sido estabelecidas previamente chocavam-se com outras tarefas do grupo.

Em seguida, foi sugerido um jogo para que os participantes se apresentassem, durante o qual, em círculo, cada participante falava seu nome e o associava a um gesto escolhido. Progressivamente, cada um deveria repetir os nomes e gestos de todos os participantes à sua esquerda, antes de se apresentar. Com esse jogo, objetivou-se dar início ao envolvimento dos participantes na Oficina de forma lúdica. O jogo foi intencionalmente planejado para, ao mesmo tempo em que proporcionasse trocas afetivas, relaxamento e entrosamento, exercitasse processos psicológicos ligados à memória, atenção, atividade volitiva, afetos, imaginação e desenvolvimento psicomotor.

Para alcançar os objetivos planejados, a pesquisadora, após cada atividade, propunha que os participantes refletissem e trouxessem impressões acerca da relação entre o que eles haviam vivenciado e sua prática como psicólogo escolar. Sugeriu-se aos participantes a se remeterem a questões do seu cotidiano profissional que se relacionassem a atividades e discussões da oficina. Os psicólogos também eram incitados a buscar as possíveis fundamentações teórico-metodológicas que embasavam as atividades propostas.

Após a reflexão coletiva sobre o jogo de apresentação, os participantes foram convidados a sentar em semicírculo e a pesquisadora narrou o conto popular *Chapeuzinho Vermelho* utilizando alguns painéis artesanais com gravuras de personagens da história. A narrativa foi realizada de forma a valorizar os elementos estéticos que mediam a prática de *contação*³ de história, enquanto uma expressão artística e vivência lúdica.

Dando continuidade aos objetivos da pesquisa de oportunizar o processo de construção de relações estéticas com a realidade, a atividade seguinte sugeriu uma nova proposta de relação com o conto tradicional *Chapeuzinho Vermelho*. Foram fornecidas aos psicólogos cópias do conto *Capacetinho Vermelho*, pertencente ao livro *Nove Chapeuzinhos* (Souza, 2007). Nessa obra de literatura infantil, Souza (2007) criou nove versões do tradicional *Chapeuzinho Vermelho*, que ocorrem em tempos e lugares variados. A história selecionada pela pesquisadora para a Oficina, aparece no livro em uma brincadeira que o autor realiza com as visões que as pessoas do início do século XX teriam acerca da realidade do século XXI. A história acontece no ano de 2001, mas se diz ter sido escrita em 1901.

³ Pesquisadores da modalidade artística expressa pela tradição oral de contar histórias têm utilizado o termo *contação* para referir-se a esta prática (Da Rosa, 2007; Fonseca, 2007)

Assim como no conto tradicional, *Capacetinho Vermelho* vive diversas aventuras no caminho da casa de sua avó, porém com outros elementos e, até mesmo, desfechos para a história. Em uma atmosfera de ficção científica, a personagem principal faz viagens interplanetárias e, ao chegar à Lua, se depara com um grande dragão, o qual representa a figura do Lobo da versão original. No final, a vovozinha se mostra uma grande heroína, dispensando a personagem do caçador da *Chapeuzinho Vermelho*. O enredo traz alguns detalhes fundamentais ao seu objetivo humorístico. Ao se dizer uma visão futura a partir de um tempo passado, o conto retrata absurdos, como, por exemplo, a vestimenta de astronauta confeccionada com materiais artesanais e meios de locomoção e comunicação ultrapassados sendo caracterizados como ultramodernos.

Os psicólogos foram divididos em grupos de três a quatro participantes para realização dessa atividade. Eles foram orientados a ler e debater, no pequeno grupo, pontos que lhe chamaram atenção no novo conto e, posteriormente, apresentá-los aos demais. Esperava-se provocar nos participantes o olhar de estranhamento que uma nova versão de uma ideia conhecida poderia proporcionar.

Após a finalização do primeiro encontro, a partir das questões levantadas pelos participantes e situações observadas pela pesquisadora durante o momento empírico, o planejamento da Oficina foi reconstruído, a fim de se manter os objetivos almejados pela pesquisa.

Segundo encontro

O segundo encontro iniciou-se com um intenso movimento reflexivo em busca de uma visão meta-analítica de aspectos intersubjetivos observados pela pesquisadora no primeiro dia. Os psicólogos foram instigados a refletir acerca dos sentidos que foram construídos e circulados desde que tomaram conhecimento da proposta da Oficina, os espaços de negociação da viabilidade de sua participação e os signos que estavam caracterizando o processo naquele momento, já iniciada a pesquisa. Buscou-se mediar um espaço de reflexão sobre suas maneiras de significar aquele contexto de intervenção e os sentidos e afetos intersubjetivos que circularam antes e depois de dado início às atividades lúdicas.

Em seguida, foi retomada a discussão a respeito do conto *Capacetinho Vermelho* afim de um aprofundamento da reflexão acerca do conto e de suas possíveis articulações teórico-metodológicas com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, objetivou-se fluir com o processo de mediação estética passando da análise de uma nova versão do conto tradicional para a efetiva criação de uma história autoral que seguisse a mesma proposta.

Assim, novamente em pequenos grupos compostos por três ou quatro participantes cada, foi orientado aos psicólogos que, inspirados na proposta do livro de Souza (2007), eles criassem seus próprios *Chapeuzinhos* a partir da temática do conto original. Foi indicado que eles teriam aproximadamente 40 minutos para produzir o texto e preparar uma apresentação da história para todos. Vale ressaltar que a pesquisadora não indicou nenhuma outra característica como necessária

à história, ou seja, para além da própria temática Chapeuzinho Vermelho, não foi sugerido qual formato ou conteúdo a criação deveria apresentar. Cada grupo produziu um texto que foi narrado para o restante.

Após a finalização deste encontro, a pesquisadora transcreveu a gravação em áudio que continha a narrativa das histórias de cada grupo, de forma a abarcar não somente o texto produzido, mas a maneira pela qual eles haviam escolhido contar suas histórias (Anexo IV). Assim, as transcrições apresentavam também os comentários, interjeições e outros elementos que não estavam necessariamente presentes no texto escrito pelo grupo.

Ainda no contexto de análise, a pesquisadora pode refletir acerca das produções dos psicólogos e delinear sua intervenção a ser realizada no encontro seguinte. E, como nos outros encontros, foi ressignificado o planejamento da Oficina a partir da reflexão sobre as situações vivenciadas no próprio processo empírico.

Terceiro encontro

O terceiro encontro foi caracterizado por extensas discussões reflexivas acerca da própria Oficina. Nesse sentido, não foram introduzidas novas atividades lúdicas, mas dedicou-se ao aprofundamento das reflexões e ressignificações dos encontros anteriores. Inicialmente, foi proposta pela pesquisadora uma retomada das atividades e discussões vivenciadas até aquele momento, suas articulações com o campo da Psicologia Escolar e a atuação dos participantes nas EEAA.

O momento seguinte foi marcado pelo aprofundamento da reflexão a respeito da atividade de criação literária oportunizada aos psicólogos no encontro anterior, na qual cada subgrupo escreveu e contou uma nova versão da história *Chapeuzinho Vermelho*. Para essa discussão, a pesquisadora entregou aos psicólogos cópias impressas da transcrição de cada história, incluindo não só o texto, mas também as expressões e interferências que eventualmente ocorreram durante as apresentações dos grupos.

Quarto encontro

Por fim, no último encontro, baseados nas atividades vivenciadas e discussões promovidas até então, igualmente divididos nos mesmos subgrupos, os participantes deveriam planejar uma oficina. A proposta da pesquisadora era que eles hipotetizassem uma determinada situação do seu contexto profissional, a qual poderia envolver quaisquer fenômenos e/ou atores escolares, que pudesse ser beneficiada com a intervenção do psicólogo, utilizando-se da metodologia de Oficina Lúdica. A fim de dar continuidade e fluidez às atividades, ficou decidido entre a pesquisadora e os participantes que a oficina a ser planejada iria contemplar as histórias criadas por eles no último encontro.

A pesquisadora levou alguns papéis, lápis e canetas coloridas e propôs que eles apresentassem sua criação utilizando-se também de recursos visuais, assim como foi realizada a contação da história *Chapeuzinho Vermelho* no primeiro encontro. Foi ressaltado que a utilização dos materiais era opcional a cada grupo e sugerido que poderia servir como um rascunho de uma ideia a ser futuramente desenvolvida, em outra qualidade de materiais, junto à EEAA.

Cabe enfatizar que os resultados da produção de tais oficinas não foram objetos de estudo desta pesquisa. Aqui privilegiou-se, nesse processo de formação continuada dos psicólogos, por meio da estratégia metodológica proposta, a interação entre os sujeitos e desses com o contexto, pela mediação estética. As criações das oficinas foram analisadas em seu processo de construção prioritariamente, e não em seus resultados concretamente objetivados.

Assim decorreram-se os encontros que compuseram a Oficina Lúdica desenvolvida nesse estudo. Considera-se que tal proposta se coaduna às premissas da pesquisa-intervenção, as quais propõem a interferência nos modos de funcionamento de um determinado grupo, com vistas à qualificação de suas ações. Para a análise dos resultados dessa intervenção foram utilizadas as metodologias a serem apresentadas na próxima seção.

Construção Interpretativa de Sentidos Partilhados: uma Proposta de Análise Qualitativa para Pesquisa-Intervenção

Com base na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento, especialmente no que diz respeito à relação entre pensamento e linguagem (Vygotsky, 1996), foi proposta uma metodologia qualitativa a qual objetivou apreender elementos simbólicos que perpassam as intersubjetividades das interações humanas. O que se pretendeu foi transcender a análise das falas e acessar níveis mais ocultos da linguagem, na busca da sua relação com a própria atividade psíquica, visto que “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (Vygotsky, 1996, p. 108).

Diante disso, a compreensão da construção do pensamento passa necessariamente por uma análise da expressão linguística, porém em seu aspecto constitutivo, relacional e simbólico. Para tal, deve-se apreender as funções representativas e simbólicas da fala. De acordo com Vygotsky (1996), o método de pesquisa em Psicologia que pressupõe pensamento e linguagem como elementos isolados e os analisa separadamente está destinado ao fracasso: “Este método não constitui uma análise verdadeira, útil para a solução de problemas concretos: ao contrário, leva à generalização”. (Vygotsky, 1996, p. 104)

Portanto, o desafio instaurado na investigação qualitativa em Psicologia é a compreensão da dialética relação entre o pensamento e a linguagem, por meio dos elementos simbólicos que constituem a realidade intersubjetiva entre pesquisador e sujeito(s) pesquisado(s). Para compreender essa complexa relação deve-se buscar a apreensão dos signos que a mediam.

Na perspectiva de melhor conhecer o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. (Ozella & Aguiar, 2006, p. 226)

Diferentemente dos significados, os sentidos não são expressos pela comunicação direta dos sujeitos (Rey, 2005) e extrapolam a definição semântica da linguagem; “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (Vygotsky, 1996, p. 125). Assim, representa o aspecto subjetivo da relação do sujeito com o signo linguístico.

Para a apreensão dos sentidos, é necessário um olhar analítico do pesquisador, que irá buscá-los, atentando-se aos elementos que compõem e extrapolam a comunicação, bem como investigando a relação entre pensamento e linguagem:

na qualidade da informação, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão, etc. (Rey, 2005, p. 116)

Assim como os sentidos são construídos nas interações entre os sujeitos e desses com seu contexto, também sua investigação será efetivada em seu aspecto relacional. “O sentido subjetivo sempre aparece associado a definições simbólicas produzidas pela cultura, conceitos e práticas que configuram a nossa realidade social e que constituem a ‘matéria-prima’ de nossa subjetividade” (Rey, 2006, p.74).

A investigação da relação entre pensamento e linguagem pressupõe o movimento dialético de apreensão simbólica da realidade, a interação ativa do sujeito modificando o contexto no qual se insere. Esse contínuo movimento de internalização e exteriorização, do coletivo para o individual e, novamente, para o coletivo, acontece na dinâmica relacional do sujeito. A busca dos sentidos deve objetivar-se justamente nessa relação, pois “o sentido é expressão dialética dos planos singular e coletivo” (Zanella & Cols., 2007, p.31).

Diante de tais considerações, buscou-se a construção de um método de análise que pudesse mediar a relação do pesquisador com suas informações empíricas na construção interpretativa dos sentidos partilhados no contexto da investigação. Os procedimentos específicos de análise foram criados a partir da relação entre as informações e características da pesquisa e seus fundamentos conceituais. A composição de um método condizente ao processo de investigação apoia-se na afirmação de que “toda apresentação fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantém uma relação muito estreita” (Vygotsky, 1995, Citado em Zanella & cols., 2007, p. 27).

Para a criação de um método investigativo, pressupõe-se uma postura ativa do pesquisador na composição de conhecimento resultante da pesquisa. De acordo com Rey (2005), “o processo de construção da informação é regido por um modelo que representa uma síntese teórica em processo permanente a ser desenvolvida pelo pesquisador em sua trajetória pelo momento empírico” (p. 116). Para a constituição do conhecimento advindo da pesquisa, há que se proceder a um sistema de articulações entre as informações obtidas pela interação com o contexto investigado e a reflexão intelectual do pesquisador.

O primeiro desafio nesse processo surge na organização sistemática das informações geradas pelo momento empírico. De acordo com Vygotsky (1996), ao se analisar a relação entre pensamento e linguagem por métodos que destrincham essa relação em seus elementos constitutivos, o pesquisador destrói a característica integral do seu objeto de estudo.

O próprio sentido da análise deve ser modificado em sua raiz. Sua tarefa fundamental não é decompor o todo psicológico em partes e inclusive em fragmentos, mas destacar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo. (Vygotski, 1995, Citado em Zanella & cols., 2007, p. 28)

Assim, é necessário buscar a análise da relação entre pensamento e linguagem em unidades “cada uma das quais retendo, de forma simples, todas as propriedades do todo”. (Vygotsky, 1996, p. 104). De acordo com o teórico, as unidades de análise seriam representações de uma estrutura integral a ser investigada.

Desse modo, no processo criador de um instrumento metodológico de investigação das informações construídas no campo de pesquisa, decidiu-se por definir as unidades de análise de forma análoga à sugerida por Vygotsky (1996). Diante da constatação que a ocasião empírica desta pesquisa se configurou especialmente por sua dinâmica relacional e interativa, optou-se por uma unidade de análise que sugerisse essa imagem do todo, definindo-a pelos *momentos de interlocução* tais como ocorreram.

A constituição de tal demarcação metodológica também se materializou num caminho processual da relação entre a pesquisadora e a construção empírica. Após incessantes escutas, transcrições e releituras das informações registradas na Oficina, iniciou-se um processo de apreensão e apontamento dos sentidos partilhados no contexto empírico. Constatava-se que, uma vez que a utilização da estratégia de oficina como formação profissional visava justamente a circulação e partilha de sentidos e a ressignificação da realidade, sua análise devia pautar-se exatamente nesse movimento. Assim, entendeu-se que as unidades de análise da Oficina estavam nos momentos de interlocução.

Entendeu-se que na interação entre os participantes e a pesquisadora, mediada pelas atividades propostas, encontravam-se os elementos simbólicos a serem investigados. Nesse sentido, considerando a extensão do registro a ser analisado, era possível a construção de infinitas articulações interpretativas do contexto pesquisado. Ou seja, com as diversas interlocuções que

compuseram o momento empírico, era admissível articular uma infinidade de unidades de análise do processo relacional de circulação de sentidos. Entretanto, para a viabilização dessa investigação, foi necessário definir um critério de construção das informações a serem aprofundadas.

No dinâmico processo de reflexão intelectual da pesquisadora, articulando os objetivos do estudo, seus pilares teóricos e as informações construídas, foram selecionados alguns momentos da Oficina, os quais traziam interlocuções mais fortemente identificadas como constituintes das unidades de análise. Essas passagens foram consideradas como representantes mais significativas do processo de partilha de sentidos relativos às temáticas objetivadas no estudo, que foram divididas em dois grandes eixos de análise: (a) As mediações estéticas em contexto de desenvolvimento humano e (b) Identidade e atuação do psicólogo escolar na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Para o primeiro eixo foram selecionados quatro momentos da Oficina como unidades de análise; e, para o segundo eixo, definiram-se dois momentos.

A partir da seleção dessas unidades, o processo construtivo-interpretativo dessa análise originou a sistematização das informações organizadas nas cinco Tabelas apresentadas e discutidas no próximo capítulo; essas tabelas carregam tanto informações empíricas quanto o próprio processo analítico. Cada unidade é exposta com sua devida contextualização, a fim de se manter o conjunto integral a que se propõe e são, então, apresentadas as interlocuções selecionadas como representantes das unidades. Em seguida, a pesquisadora indica a essência dos *sentidos partilhados* entre os interlocutores, de acordo com sua interpretação. A análise é então reconfigurada em uma *síntese interpretativa*, como uma evidência da construção da pesquisadora acerca do processo interpretado. Após a construção de cada Tabela, lhes foram dados títulos que, por si também se configuram como parte da análise do próprio instrumento, na medida em que sintetizam a temática discutida e problematizada no referido momento de interlocução.

No capítulo seguinte serão discutidos os resultados dessa pesquisa a partir da análise interpretativa dos momentos de interlocução. A construção das informações se procederá da relação entre o momento empírico e os fundamentos epistemológicos que embasam esse estudo, em um movimento de análise e síntese da pesquisadora que se consolidaram em construção de conhecimento acerca do contexto de pesquisa.

CAPÍTULO V

Discutindo os Resultados

Nesta seção serão discutidos os resultados da pesquisa, à luz dos fundamentos teórico-conceituais que embasam este trabalho. Foram selecionados seis momentos da Oficina, os quais evidenciaram questões de grande relevância para os objetivos aos quais essa pesquisa se propôs. Assim, tais momentos representam as unidades de análise que são organizadas em dois eixos: (a) As mediações estéticas em contexto de desenvolvimento humano e (b) Identidade e atuação do psicólogo escolar na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

Cada unidade é representada em uma Tabela composta pelas seções denominadas: (a) Momento da Oficina, que contextualiza a situação relatada; (b) Interloquções, na qual apresentam-se as falas dos psicólogos e da pesquisadora; (c) Sentidos Partilhados apreendidos das interações na Oficina; e (d) Síntese Interpretativa, que é uma construção analítica da pesquisadora.

Ao trazer as interloquções realizadas na Oficina, optou-se por identificar cada sujeito da pesquisa pela letra *S* seguida dos números de um a onze, referentes a cada um dos psicólogos. Quando a fala da pesquisadora aparece no momento de interloqução, a mesma é identificada pela letra *P*.

Ao final do capítulo serão apresentadas a transversalização dos resultados e as principais evidências desse estudo.

As mediações estéticas em contextos de desenvolvimento humano

A partir da abordagem histórico-cultural, entende-se que todas as relações entre os sujeitos, e desses com o contexto em que estão inseridos, são relações mediadas por instrumentos e signos por meio dos quais o sujeito ativamente modifica o mundo e é por ele afetado. A ação do ser humano transforma sua realidade constantemente e constrói elementos simbólicos materializados na cultura, a qual, por sua vez, irá mediar a relação do sujeito com o contexto (Vygotsky, 2003).

Em interação com os signos que mediam sua relação com o mundo, o indivíduo internaliza elementos de sua realidade externa, interpessoal e os ressignifica, transformando-os em sua realidade intrapessoal (Vygotsky, 2003). As qualidades desses elementos simbólicos que mediam as interações entre sujeitos e desses com o contexto que se inserem afetam o processo de internalização e o desenvolvimento de suas funções psicológica mais complexas. Sendo a mediação o ponto central da teoria vygotskyniana, acredita-se que o estudo de suas características seja fundamental para a compreensão do processos de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, as mediações simbólicas que privilegiam as dimensões mais sensíveis das interações, e que estão sendo aqui compreendidas por suas propriedades estéticas, possuem características que merecem especial atenção no estudo do desenvolvimento humano. Diante disso, entende-se por *mediação estética* um conjunto de elementos simbólicos qualitativamente

diferenciados por dimensões sensível, lúdica, criativa, imaginária e fantástica, que se posicionam como um elo intermediário entre o sujeito e o contexto no qual está inserido.

As características da mediação estética potencializam ressignificações de elementos e fenômenos, com os quais o sujeito interage cotidianamente, por uma ótica da sensibilidade. As situações imaginárias decorrentes das vivências estéticas acessam dimensões cognitivas e afetivas do processo criador, privilegiando o desenvolvimento psicológico em sua complexidade. A atividade humana, quando pautada por uma dimensão sensível de interação, privilegia a construção de um contexto esteticamente mediado.

Dentre as atividades do ser humano pode-se estabelecer diferenças fundamentais entre as diversas formas de objetivar sua ação sobre a realidade. Acredita-se que atividades com características lúdicas e artísticas, ao privilegiarem a criação de situações imaginárias, apresentam-se permeadas por processos de mediação estética que suscitam formas diferenciadas de relação entre os sujeitos e desses com a realidade. Ao possibilitar dimensões sensíveis de interação, a mediação estética oportuniza novas maneiras de olhar o mundo, bem como a mobilização de diferentes recursos psicológicos, potencializando o desenvolvimento humano.

Para Vygotsky (2003), na internalização de elementos simbólicos culturais, encontra-se a gênese das funções psicológicas superiores. Assim, quando se possibilita, em uma formação continuada, contextos intencionalmente planejados para privilegiar mediações estéticas, pressupõe-se o desenvolvimento de processos psicológicos complexos, fundamentais para uma atuação profissional competente.

As principais estratégias dessa Oficina foram o uso de atividades lúdicas, com vistas à criação de situações imaginárias, e os momentos de reflexão acerca da experiência vivenciada no referido processo, à luz da Psicologia. Em diversos momentos, os participantes puderam refletir sobre a mediação oportunizada pelas atividades propostas, qualificando a relação deles com o contexto e buscando compreender quais recursos psicológicos eram mobilizados nessas relações. A partir disso, remetiam-se a questões do seu cotidiano profissional, fomentando as discussões e ressignificando sua prática.

Assim, a pesquisa-intervenção pôde trazer a atuação dos psicólogos para a reflexão, a partir da vivência oportunizada ao grupo. Foi possível discutir questões acerca de processos de desenvolvimento humano e mediações estéticas tomando como base a própria situação experienciada pela Oficina. Em um processo metacognitivo, os participantes circularam sentidos e significados acerca da relação entre as atividades realizadas e os processos psicológicos que eram desenvolvidos.

Neste eixo de análise, busca-se evidenciar mediações intencionais da pesquisadora e as zonas de sentidos que os participantes apresentaram a respeito da mediação estética em situações de criação imaginária, propiciada por contextos lúdicos na Oficina. Também serão enfatizadas as maneiras pelas quais os psicólogos se remetem, de forma analítica e reflexiva, à sua prática e a

criação de novos contextos estéticos de mediação, intencionalmente planejados para promover desenvolvimento psicológico junto aos demais atores escolares.

A fim de fundamentar a construção interpretativa deste eixo de análise, organizada nas Tabelas a seguir, foram desenvolvidas diretrizes investigativas, baseadas nos objetivos da pesquisa, que contribuíram para a seleção dos momentos de interlocução a serem apresentados, bem como para a síntese interpretativa e a inferência dos sentidos circulados. Foram diretrizes investigativas deste eixo de análise:

1. Como as atividades vivenciadas na Oficina são significadas pelos participantes?
2. Quais são os sentidos circulados nos momentos de interlocução que evidenciam a resignificação da prática profissional?
3. Quais recursos psicológicos são mobilizados pelos participantes, nos processos de interlocução, a partir das mediações estéticas?
4. De que forma as atividades da Oficina qualificam a mediação na construção de novas zonas de sentido?
5. A partir das questões suscitadas pela Oficina, a quais elementos estéticos de sua prática os participantes se remetem e trazem para fomentar o espaço de interlocução?
6. Quais zonas de sentidos são associadas à utilização de atividades lúdicas na interface Psicologia e Educação?
7. Como os psicólogos interpretam criticamente suas próprias criações artísticas literárias, bem como as produções dos outros participantes, à luz da mediação estética vivenciada na Oficina? E como relacionam suas reflexões a contextos de desenvolvimento e aprendizagem humana?

Tabela 1a

O sujeito adulto e a mediação estética

Momento da Oficina: No primeiro encontro, ao final da narrativa do conto, a pesquisadora instigou os participantes a refletirem sobre o que haviam vivenciado, tendo surgido reflexões sobre a prática de contar histórias e o lúdico no contexto escolar.

Interlocuções

P: “E qual que é a diferença de ler a história e de contar a história utilizando recursos visuais que nem eu fiz pra quem está escutando?”

S1: “(...) Quando se conta bem uma história (...) você estabelece uma relação de atenção diferenciada com quem ouve aquilo (...) Para quem está ali escutando, facilita absorver, lembrar e guardar aquela mensagem.”

S9: “(...) A questão do prazer (...) Todo mundo já conhece essa história (...) mas a questão da novidade. O que ela vai trazer de novo? No momento em que você virou aquele pano e atrás

daquele pano tinha uma representação, o prazer de você saber o novo. De conhecer e esperar a surpresa.”

S1: “Eu lembrei aqui de outra questão agora, que é a questão da Psicologia Escolar e do trabalho em instituições que não sejam em séries iniciais, de Educação Básica, que é a questão da aprendizagem do adulto. Por exemplo, na UnB tem psicólogos escolares também, e que vão trabalhar com o adulto. E a gente faz oficinas com professores e, muitas vezes, a gente não tem esse espaço pra gente aqui. Então como é pra mim estar na condição do aluno, do educando. Essa mesma coisa que S9 falou: a gente já ouviu essa história várias vezes, mas como é minha expectativa frente a essa nova experiência, porque é nova pra gente.

S5: “(...) O que você traz é uma vivência. A gente vivencia mesmo sendo adulto (...).”

S4: “(...) Propiciar um acesso a diversos canais de aprendizagem (...) Às vezes o professor fica focado em um único canal, fica lá escrevendo, escrevendo e o menino repetindo e assim você não acessa outros canais: trabalhar a questão corporal, a questão visual, a questão auditiva, a própria expressão oral (...).”

S7: “Fazendo uma ponte com que S5 falou, da vivência, quando essas técnicas às vezes são aplicadas com adultos, alguns adultos é interessante às vezes agente observar a reação, a barreira do adultos de se sentir numa vivência do ridículo. Então essa impressão do ridículo só é quebrada quando mais vivências assim são oportunizadas ao adulto, até criando-se em conjunto ambientes diferenciados. Na coletiva, que é o nosso espaço de desenvolver isso, eu tenho acostumado a tirar o professor de sua sala de coordenação para ele se desconcentrar daquele ambiente ali – que às vezes a gente tá desenvolvendo uma atividade e eles estão ali recortando – se a gente tira da sala e leva para um outro ambiente cria toda uma perspectiva de intencionalidade com aquilo. As sensações que agente pode criar com aquele ambiente quebram um pouco esse senso do ridículo de alguns adultos.”

Sentidos Partilhados

1. A mediação estética: (a) estabelece uma relação de atenção diferenciada; (b) mobiliza afetos; (c) potencializa processos de aprendizagem e desenvolvimento.
2. Alguns adultos apresentam resistências a interagir em atividades lúdicas.

Síntese interpretativa

Ao questionar os participantes acerca da situação recém vivenciada, a pesquisadora buscou mediar uma reflexão em relação à linguagem estética utilizada para a narrativa do conto. Os participantes relataram suas impressões e trouxeram contribuições para a reflexão coletiva. Ressaltaram o impacto da mediação estética na mobilização de afetos e no estabelecimento de uma relação de atenção diferenciada possibilitando, dessa forma, o acesso a diferentes canais de comunicação e potencializando o processo de aprendizagem humana. A partir das impressões sobre a própria atividade, os participantes refletiram, enquanto sujeitos adultos, acerca de suas

relações com atividades lúdicas e trouxeram experiências profissionais nas quais notavam a resistência do adulto a vivenciar atividades imaginárias; porém evidenciaram também situações nas quais foi possível planejar estratégias de intervenção que, pela mediação estética, privilegiavam um espaço de desenvolvimento.

O momento da Oficina selecionado na Tabela 1^a teve início com a intervenção da pesquisadora, sugerindo que os participantes refletissem acerca das especificidades da experiência estética propiciada pela contação da história *Chapeuzinho Vermelho*. Em sua fala, a pesquisadora imprimiu a intencionalidade de mediar a reflexão sobre a situação vivenciada pelo grupo de psicólogos enquanto audiência de uma expressão artística. O objetivo da pesquisadora, nesse momento, era que os participantes refletissem sobre a situação lúdica que haviam experienciado e as características da mediação propiciada pela atividade.

Diante dessa intervenção, os participantes fomentaram o espaço de interlocução com questões relativas a atividade de contar histórias e as impressões e afetos que foram mobilizados em decorrência da contação. A partir desses relatos, outros pontos foram trazidos para o momento de interlocução, de forma a enriquecê-la com novas situações a serem ressignificadas à luz da mediação proposta.

Primeiramente, pretende-se analisar a própria contação de histórias, a qual mostrou-se como estratégia eficaz para a criação de um contexto intencionalmente planejado para a vivência estética. Foram mencionadas reações de prazer e surpresa com a narrativa, apesar de se tratar de um conto tradicional e conhecido pela audiência. Tais questões podem ser observadas na fala de S9:

A questão do prazer (...) Todo mundo já conhece essa história (...) mas a questão da novidade. O que ela vai trazer de novo? No momento em que você virou aquele pano e atrás daquele pano tinha uma representação, o prazer de você saber o novo. De conhecer e esperar a surpresa. (S9)

Ao propiciar a mediação estética da narrativa, o contexto da contação de história sugere a criação de situações imaginárias por parte dos ouvintes. De acordo com Molon (2006), a narrativa apresenta-se como um “mecanismo potencializador da imaginação e da criatividade nas suas dimensões individuais e coletivas” (p. 101). Entende-se que, ao escutar uma história contada por outra pessoa, o sujeito cria imagens mentais do cenário e enredo narrado sem, contudo, ter experienciado realmente as situações que ele produz mentalmente. Smolka (2009), ao interpretar o trabalho de Vygotsky (2009), comenta:

Podemos formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia. Isso se torna possível pela linguagem. Tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. Tanto a

ficção (contos de fadas, por exemplo) quanto a história (os acontecimentos vividos e narrados) implica a atividades criadora da imaginação. (Smolka, 2009, p. 23)

Smolka (2009) constrói tal reflexão ao comentar a relação de interdependência que Vygotsky (2009) estabelece entre imaginação (entendida pelo autor como similar a fantasia) e atividade criadora. Compreende-se que ao imaginar, o sujeito está criando imagens mentais, as quais, por sua vez, serão base da objetivação da criação do homem na realidade. Em outras palavras, o sujeito cria imagens mentais nas quais fundamenta a atividade criadora que irá imprimir no mundo; “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”. (Vygotsky, 2009, p.14)

A vivência de contextos de contação de histórias mobiliza a imaginação e a atividade criadora, enquanto instâncias interdependentes; ao escutar a narrativa, o sujeito cria imagens mentais, situações imaginárias, relativas à história vivenciada. Tal reflexão gera outra questão importante a ser abordada: a relação entre a criação de situações imaginária e a experiência das situações reais do sujeito.

Segundo Vygotsky (2009), há uma reciprocidade entre os processos de criação e de imaginação e a realidade vivida, pois a produção imaginária consiste de “elementos da realidade modificados e reelaborados” (p. 24). De acordo com o autor, imagens mentais da situação criada no contexto da fantasia serão compostas da recombinação de elementos reais internalizados pelo sujeito. Ou seja, a apreensão da realidade e sua ressignificação, pelo processo denominado de internalização (Vygotsky, 2003), é a base fundamental para que o sujeito possa ter elementos aos quais irá se remeter, recombina-os para a criar a situação imaginária. Diante disso, a atividade criadora depende da riqueza e da diversidade da vivência do sujeito já que a base da imaginação se constituirá dos elementos internalizados do contexto real. A possibilidade de se construir imagens mentais se ancora na experiência do sujeito, na apreensão simbólica de elementos do seu contexto real, inclusive das relações partilhadas socialmente.

Acredita-se que, enquanto escutavam o conto, os participantes criavam imagens mentais a partir de elementos extraídos da realidade e ressignificados internamente. Assim, a vivência estética da contação da história *Chapeuzinho Vermelho* suscitou a reelaboração de sentidos e significados já construídos anteriormente e que, no momento da situação imaginária compareceram na constituição da criação mental. Diante disso, os psicólogos se remeteram a experiências, conhecimentos e signos já anteriormente internalizados para a produção imaginária propiciada pela narrativa. Dessa forma, foi possível explorar a reflexão conjunta acerca da mediação intencional de desenvolvimento humano em contextos de vivências lúdicas e estéticas.

O processo ensino e aprendizagem foi um dos elementos contemplados na reflexão coletiva. Foram ressaltadas as possibilidades de utilizar-se estratégias estéticas no planejamento pedagógico, ao enfatizarem que a vivência da contação de uma história, “para quem está ali

escutando, facilita absorver, lembrar e guardar aquela mensagem” (S1) e que seria uma maneira de o professor “propiciar um acesso a diversos canais de aprendizagem” (S4).

Entretanto, o impacto de uma atividade lúdica não foi considerado apenas no contexto infantil. Eles mostraram que, apesar de não serem crianças, se mobilizaram com a contação da história *Chapeuzinho Vermelho*, como expresso por S5 ao dizer que “a gente vivencia mesmo sendo adulto”. Ao se verem sendo afetados por vivências lúdicas, os psicólogos trouxeram a temática da mediação de desenvolvimento humano adulto para a discussão.

A questão foi trazida primeiramente por S1 que se lembrou de outros contextos de atuação do psicólogo escolar, para além da Educação Básica nos quais eles “vão trabalhar com o adulto” (S1). Ele também observou a possibilidade de utilizar mediações diferenciadas até mesmo na intervenção institucional da EEAA em trabalhos direcionados aos outros profissionais da escola: “a gente faz oficinas com professores”(S1), ressaltando que a EEAA também atua na mediação de desenvolvimento de adultos.

Nesse sentido, S7 remeteu-se a práticas profissionais nas quais utiliza-se de estratégias lúdicas para privilegiar espaços de mediação com o professor. A psicóloga observou a dificuldade do adulto em vivenciar atividades imaginárias. Segundo ela, “quando essas técnicas às vezes são aplicadas com adultos, alguns adultos é interessante às vezes agente observar a reação, a barreira do adulto de se sentir numa vivência do ridículo” (S7).

A esse respeito, S7 remeteu-se a práticas realizadas em sua atuação profissional, nas quais planejava contextos diferenciados daqueles vividos cotidianamente pelos professores, visando flexibilizar tais barreiras e construir novos sentidos para suas intervenções com a equipe docente. De acordo com a participante: “se a gente tira da sala e leva para um outro ambiente, cria toda uma perspectiva de intencionalidade com aquilo. As sensações que agente pode criar com aquele ambiente quebram um pouco esse senso do ridículo de alguns adultos” (S9).

Observou-se que eles trouxeram sentidos atribuídos à mediação estética, a partir de questões que relacionavam a realidade vivenciada a outros fenômenos. Falas que expressaram “a questão do prazer” de escutar histórias (S9), suas possibilidades pedagógicas ao estabelecer “uma relação de atenção diferenciada com quem ouve” (S1) e privilegiar diferentes canais de aprendizagem por “trabalhar a questão corporal, a questão visual, a questão auditiva, a própria expressão oral” (S4) sugerem que os participantes consideram que as atividades que privilegiam a dimensão estética das interações mobilizam afetos e criam uma relação diferenciada entre sujeitos no contexto educacional; e, dessa forma, potencializam o processo de aprendizagem humana.

O momento da Oficina exemplificado pela Tabela 1a demonstrou que os participantes refletiram sobre a temática proposta pela pesquisadora com base na experiência estética que estavam vivenciando, bem como em questões observadas na prática profissional. A partir de então, circularam sentidos atribuídos às referidas temáticas, ressignificando conceitos, concepções e práticas.

Outro momento bastante rico da Oficina foi o da criação de textos pelos participantes, bem como a avaliação que fizeram de suas produções no encontro seguinte. Como já detalhado nos procedimentos metodológicos, os psicólogos se dividiram em três grupos, cada um produzindo um texto tendo como base a história *Chapeuzinho Vermelho*. No encontro seguinte, foi proposto que cada grupo comentasse as produções, a partir da perspectiva da Psicologia. As atividades de escrita e análise do conto possibilitaram aos psicólogos a experiência de um espaço de criação estética e da circulação de sentidos a respeito da produção dos grupos, como exposto na Tabela 1b apresentada adiante. Acredita-se que esse momento de reflexão coletiva sobre o processo de criação e suas relações estéticas mereça um destaque neste momento de análise.

Os textos criados pelos participantes (Anexo IV) se apresentaram bastante diferentes quanto à forma, porém contendo temáticas semelhantes. Ficou clara a presença de elementos que remetiam à escola e a situações recentemente vivenciadas pelos psicólogos nos contextos educativos. Contudo, cada grupo construiu uma estrutura literária diferente, com características estéticas próprias.

O grupo 1 (S1, S3, S7 e S8) construiu uma pequena história que apresentava diálogos e um desfecho surpreendente e, apesar de tratar de uma temática real e atual, o texto trazia alguns elementos fantásticos. A história foi lida por S7, que buscou artifícios cênicos em sua voz e gestos na interpretação do texto. A criação do grupo 2 (S2, S6, S9 e S10) expressou uma narrativa contextualizada no ambiente escolar, sem diálogos e que se distanciou da história original “Chapeuzinho Vermelho”, a qual aparece apenas no nome do personagem e como uma metáfora que aproxima a escola ao Lobo Mau. Já o grupo 3 (S4, S5 e S11) trouxe um conto bem próximo do original, também contextualizado no ambiente escolar e com o lobo sendo representado por situações de risco contemporâneas da sociedade. Este grupo, no entanto, mostrou dificuldade na construção de um conto literário, expressando uma linguagem com uma estética comum ao ambiente acadêmico; ao longo da narrativa, os leitores interromperam a história repetidas vezes, a fim de esclarecer as metáforas e temáticas do seu texto.

As Tabelas 1b e 1c, a seguir, são recortes selecionados pela pesquisadora que ilustram a reflexão do psicólogos acerca das produções dos grupos. A primeira Tabela traz a introdução desse processo; a segunda já expõe, mais efetivamente, os sentidos partilhados a respeito das características das criações coletivas e seu processo de composição conjunta.

Tabela 1b

A metacognição na construção da epistemologia da ação

Momento da oficina: No 3º encontro, introduzindo a atividade de reflexão acerca do conto produzido pelos participantes, a pesquisadora iniciou uma proposta de metacognição, a partir das lembranças e impressões dos sujeitos a respeito da atividade de criação desenvolvida no encontro anterior.

Interlocuções

P: “Então agora, eu queria que vocês pensassem como que aquele exercício que vocês fizeram em grupo, de construir uma nova história da *Chapeuzinho Vermelho*, como que isso colabora nesse desenvolvimento psicológico de buscar outros olhares? (...) O que é que provoca na gente, quando vocês estavam ali construindo uma nova história da *Chapeuzinho Vermelho*?”

S7: “(...) E quando você consegue deslocar um pouco do problema e vivenciar outras situações, principalmente dentro desse padrão de metacognição da estética, cria-se um efeito de: ao mesmo tempo relaxa, abre para outras perspectivas; você consegue criar e, ao mesmo tempo elaborar novas estruturas mentais. Quando você retorna para o problema, você retorna com uma visão diferenciada e consegue abrir para outras soluções que você não estava vendo.”

S3: “Eu começo a pensar até de uma maneira filosófica sobre isso. O que a gente observa hoje é que as coisas são tão dinâmicas e as pessoas ficam tão presas a conceitos já ultrapassados, que eu acho que a gente tem que ter idéias novas, estratégias novas, para cada situação nova.”

S8: “O que eu saí daqui refletindo foi a dificuldade que nós temos de romper com os paradigmas. (...) O que ficou pra mim é que a gente sempre constrói a partir de um referencial que nós temos.”

Sentidos Partilhados

1. Atividades lúdica possibilitam uma sensação de relaxamento, de abertura para novos olhares e perspectivas, potencializando processos de criação e cognição e auxiliando na resolução de problemas.
 2. A dinamicidade dos tempos atuais deveria ser acompanhada de ideias novas.
 3. O ser humano tem dificuldade de romper paradigmas e constrói a partir do referencial que possui.
-

Síntese interpretativa

A pesquisadora buscou o desenvolvimento de uma metacognição, de uma reflexão sobre como eles se comportam psicologicamente em situações como a vivenciada no encontro anterior. S7 apontou alguns sentidos atrelados à atividades lúdica ao afirmar que, a mediação estética possibilita uma sensação de relaxamento e potencializa processos de criação e cognição, auxiliando na resolução de problemas. Quando S3 disse “pensar de uma maneira filosófica” e S8 disse que saiu de lá “refletindo” sobre o assunto, depreende-se que as participantes estavam realizando um processo psicológico de análise e síntese, mediado por alguns conceitos, nos quais elas imprimiram seus próprios sentidos. Estavam, portanto, construindo conhecimento, com base na relação teoria e prática e no seu próprio processo meta-analítico buscando o desenvolvimento de uma epistemologia da ação do psicólogo escolar.

Tabela 1c

As experiências estéticas e o processo criador

Momento da Oficina: Em seguida, a pesquisadora entregou aos participantes a transcrição de cada uma das histórias criadas e contadas por eles no encontro anterior, solicitando que as comentassem. Inicialmente os psicólogos refletiram sobre os conteúdos trazidos pelos contos criados, atendo-se ao enredo e personagens. Entretanto, à pesquisadora interessava a percepção da relação estética que os participantes desenvolveram com sua criação e, por isso os instigou a relatar tais questões.

Interlocuções

P: “Um ponto que eu queria chegar (...) foi de como foi escrita a história. A gente falou bastante sobre o conteúdo (...) nos conteúdos tiveram muitas recorrências, mas na escrita cada um teve um tipo particular (...) Foram formas literárias bem distintas (...) Que mais vocês perceberam? (...) Que tipo de relações a gente consegue fazer com a Psicologia quando a gente vê que cada grupo fez um estilo diferente?”

S3: “Acho que é a questão do diálogo mesmo. No nosso teve muito essa questão de todos participarem.”

S8: “Tem a subjetividade, a personalidade do grupo, a característica do grupo. Acho que tudo isso acaba interferindo na hora que você vai contar uma coisa.”

S2: “(...) Se muda a configuração do grupo, muda a história. Mas como saber se vai mudar? Não tem jeito! O quê está feito, está feito! Não tem como você rever isso aí (...) Agora, com toda essa fala, vamos repensar agora na nova fala que surgiu. (...) Quando eu dou uma *porrada* no professor, tá falado, tá falado, não tem como você voltar atrás! (...) Quando você vai na sala de aula observa, você mudou o ambiente! (...) O antropólogo passa a morar no espaço que pesquisa e para nós isso não é possível.”

S5: “Quando a gente escreve, a gente fala do outro e fala da gente. Se o pesquisador da Antropologia se insere em uma grupo que ele vai pesquisar, ele observa e ele é observado. Então quando a gente entra na sala de aula e você diz que já muda tudo só de você entrar (...) é porque você é visto (...), não é só você que vê o outro, o outro também te vê. E tem a questão da diversidade do pensar. Eu acho assim, quando o grupo fala de um jeito, a gente de outro e eles de outro da mesma coisa, essa diversidade do pensar é que eu acho interessante. Quando junta tudo, dá pra ver que mesmo que o objeto que construiu esse pensamento seja o mesmo, ele leva a infinitas ideias (...).”

S2: “Aí volta àquela frase né: o homem modifica o mundo e é modificado por ele; então, não tem como ser diferente.”

S7: “Eu tava percebendo também (...) a proposta de vivência estética na própria criação. Em alguns momentos, os textos foram confeccionados de uma forma ainda técnica, faltando um

pouco de apropriação da estética, do lúdico, da fantasia. (...) Qual é o objetivo dessa escrita? (...) E os momentos, as circunstâncias que a gente vai inserir esses recursos estéticos para que eles (*os discursos do psicólogo*) também não fiquem sempre recheados da nossa fala técnica, faltando um pouco de emoção, de vivência. (...) Isso mostra muito como que tem sido nossa vivência estética do dia-a-dia. De repente a gente está tão atropelado na nossa vida,(...) e onde é que está, de repente, um livro de poesia? Um livro de história? Uma ida ao teatro? Enfim, essas coisa eu me preocupo (...) E as nossas competências de ser humano? De vivência mesmo de outros ambientes que enriquecem essas outras competências. Eu percebi, todo mundo quis criar, mas a dificuldade de criar realmente, dessa forma realmente, de uma proposta lúdica mesmo. De referir-se ao conto e à fantasia.”

Sentidos Partilhados

1. A criação coletiva é afetada pela subjetividade social do grupo
 2. No contexto em que se insere, o sujeito o modifica e é afetado por ele.
 3. As vivências estéticas enriquecem as competências humanas e potencializam o processo criador.
-

Síntese interpretativa

A intenção da pesquisadora nesse momento da oficina foi mediar uma reflexão acerca das características estéticas das produções de cada grupo. Alguns participantes justificaram as diferenças observadas na estrutura dos contos criados pela relação da produção com a subjetividade social do grupo criador. A partir dessa ressalva, eles levaram a discussão para a afirmação da ideia de que o sujeito atua na modificação e é afetado pelo contexto que se insere; e, ainda, que tal questão que é observada na intervenção do psicólogo com as atividades pedagógicas escolares. Já S7 apontou para a questão específica problematizada pela pesquisadora, que se referia à característica estética dos contos criados, os quais retrataram a racionalização dos participantes ao construir um produto com pretensões artísticas, mas com características próprias da linguagem teórica. Tal percepção levou a psicóloga a propor a reflexão sobre a importância das vivências estéticas na vida cotidiana para o desenvolvimento humano e os desdobramentos na prática profissional, uma vez que tais mediações enriquecem as competências humanas e potencializam o processo criador

A Tabela 1b mostra a intenção da pesquisadora em provocar os psicólogos a refletir acerca da experiência de criação literária vivenciada na Oficina, à luz da Psicologia e dos conceitos da abordagem histórico-cultural. Os psicólogos foram suscitados a relacionarem a atividade vivenciada ao desenvolvimento de um olhar diferenciado para a realidade, a fim de apropriarem-se de novas perspectivas de análise do contexto em que estão inseridos.

De acordo com Vygotsky (2004b), os elementos estéticos interferem na apreensão sensorial de forma a estimular no sujeito um tipo de reação diferente da cotidiana. A proposta da pesquisadora era suscitar esse novo olhar, por meio da vivência estética, e direcioná-lo para um processo metacognitivo com vistas à construção de conhecimento acerca das relações entre a atividade de criação artística e os processos de desenvolvimento psicológico. Para tal reflexão analítica, os participantes teriam que mobilizar recursos psicológicos complexos no processo de olharem para si por uma nova perspectiva.

Acredita-se que a capacidade de analisar uma determinada situação a partir de diferentes olhares e de criar maneiras de agir intencionalmente no enfrentamento da realidade é de extrema importância para a prática do psicólogo escolar. Tal competência desenvolve-se no âmbito da relação reflexiva entre teoria e prática e pode ser intencionalmente mediada no contexto de formação continuada, por meio de atividades de análise e síntese, como os processos de criação e reflexão crítica ocorridos no momento da Oficina relatados nas Tabelas 1b e 1c.

Ao responder aos questionamentos da pesquisadora, S7 apontou sentidos relativos à atividade de criação literária; segundo ela, a dimensão estética “ao mesmo tempo relaxa, abre para outras perspectivas. Você consegue criar e, ao mesmo tempo elaborar novas estruturas mentais” (S7). Assim, destacou as especificidades da vivência estética ao suscitar mudanças de perspectiva frente à resolução de problemas, pois, “quando você retorna para o problema, você retorna com uma visão diferenciada e consegue abrir para outras soluções que você não estava vendo.” (S7)

De acordo com o relato de S3 e S8, o lúdico mobiliza processos de criação que são necessários para o ser humano acompanhar a dinâmica da contemporaneidade. Elas trouxeram para a discussão a necessidade de o psicólogo buscar “ideias novas, estratégias novas, para cada situação nova” (S3). Além disso, ressaltaram que em seu cotidiano necessitam romper com paradigmas historicamente estabelecidos nesse processo de construção do novo; o que não é considerada uma tarefa simples, pois as concepções instauradas acabam por servir de referencial para as novas criações, limitando suas reais inovações. Tais questões podem ser inferidas das falas das participantes, quando S3 pontuou que “o que a gente observa hoje é que as coisas são tão dinâmicas e as pessoas ficam tão presas a conceitos já ultrapassados” (S3); e S8 ressaltou “a dificuldade que nós temos de romper com os paradigmas” (S8) e que “a gente sempre constrói a partir de um referencial que nós temos” (S8).

Mais uma vez, foram trazidas questões da relação entre a imaginação e a realidade. Ao mesmo tempo em que as participantes afirmaram a necessidade de o psicólogo criar novas maneiras de pensar e agir em sua prática, elas ressaltaram o papel do contexto na atividade criadora. Romper paradigmas e inventar novas formas de agir, a partir de concepções inovadoras, é recriar a prática que, por sua vez, está intrinsecamente relacionada à imaginação.

Quando a relação entre o sujeito e a realidade é mediada por elementos estéticos, potencializa-se sua imaginação e processo criador, e assim, suas possibilidades de enfrentamento

do que aparece como real. Ao constituir uma nova perspectiva aos paradigmas já estabelecidos, um olhar de estranhamento ao que é cotidiano, mobiliza-se recursos que irão mediar o rompimento com as práticas cristalizadas (Munhoz & Zanella, 2008).

De forma geral, a referida interlocução entre os participantes partiu da reflexão das atividades lúdicas como formas de potencializar a criação humana (análise de S7) e foi dando espaço para se repensar a importância da atividade criadora e o rompimento de paradigmas no enfrentamento das situações profissionais cotidianas (S3 e S8). Tal andamento das reflexões entre os participantes sugerem duas articulações teórico-conceituais.

A primeira, refere-se à questão da necessidade imposta pela realidade contemporânea de se renovarem as concepções e atuações profissionais. A atuação do psicólogo escolar (como já abordado em capítulo teórico e que será mais aprofundado no próximo eixo de análise) vem passando por diversas reconfigurações com o rompimento de paradigmas vinculados à construção de sua identidade. Ao enxergarem na atividade lúdica um potencial de mediações efetivas nesse processo de recriação da prática frente a problemas cotidianos, os participantes estavam ressignificando a vivência oportunizada pela Oficina a partir de suas situações reais.

Infere-se que a atividade criadora e a proposta de análise das produções literárias provocaram a circulação de sentidos referentes às possibilidades da mediação estética. Essas, por sua vez, culminaram em discussões relativas à atividade criadora e à necessidade de se romper paradigmas historicamente instaurados. Tal discussão é muito cara à Psicologia Escolar, pois tem sido parte constituinte da sua construção identitária desde as últimas décadas. Sendo assim, a primeira articulação teórico conceitual que foi realizada a partir da interpretação desse momento da Oficina se resume na constatação da riqueza qualitativa da mediação estética em processos de formação continuada, na medida em que promoveu reflexões e articulações entre a teoria e a prática profissional, contribuindo para a ressignificação e diversificação da práxis.

A segunda reflexão proposta refere-se a outro nível de análise que diz respeito aos indicadores de que os momentos de interlocuções produzem efeitos reais de ressignificação da realidade. Algumas expressões utilizadas pelos participantes como: “Eu começo a pensar até de uma maneira filosófica sobre isso” (S3), “O que eu saí daqui refletindo” (S8) e “O que ficou pra mim”(S8) refletem a influência das interlocuções em seus processos de reflexão.

De acordo com Zanella (2004), apesar da existência de significados partilhados socialmente relacionados ao contexto histórico e cultural que se está inserido, o sujeito contribui ativamente com a relação que estabelece com esses significados e pode atribuir sentidos diversos ao que é socialmente estabelecido. O sujeito é autor de “movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença” (Zanella, 2004, p. 131) e, nessa relação, constrói sua própria síntese conceitual.

Nesse sentido, a interação entre os sujeitos, por meio das interlocuções, mediadas pelas atividades e ações intencionais da pesquisadora, potencializam processos de ressignificação ativa

dos participantes caracterizados por movimentos de metacognição e de reflexão sobre a atuação profissional. De acordo com Plantamura (2004), “a construção de competências é instaurada a partir da reflexão sobre a prática, fazendo surgir novos saberes” (p. 11).

Considera-se que a circulação de sentidos, por meio das interlocuções oportunizadas pela Oficina, apresentou-se como fundamental para o processo de reflexão sobre a práxis, como vem sendo proposto para os processos de formação continuada (Araujo, 2003; Plantamura, 2004). De acordo com Araujo (2003), há um movimento dialético entre a produção de conhecimento e a ação desenvolvida em contextos profissionais que pode ser compreendido pela *epistemologia da ação*. Tal movimento é fundamental ao processo de formação continuada, o qual deve objetivar aos profissionais o desenvolvimento de competências para/no movimento de transformar seu saber em ação e depreender conhecimento de sua prática.

Interpreta-se que a interlocução apresentada pela Tabela 1b demonstra processos de reflexão por parte das participantes S3 e S8 as quais, ao relacionarem as atividades experienciadas pela Oficina à prática profissional do psicólogo escolar, estavam desenvolvendo uma epistemologia da ação. Assim, no processo metacognitivo de perceberem suas próprias reflexões, as participantes produziram conhecimento na e sobre a ação. A respeito da epistemologia da ação, Plantamura (2004) comenta:

Schön sugere uma epistemologia da prática baseada no talento artístico profissional entendido em termos de reflexão-na-ação cumprindo um papel essencial na caracterização da competência profissional. O fundamento da visão da reflexão-na-ação do profissional é uma visão construcionista da realidade com a qual o profissional lida, levando-o a construir situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico, mas também em todas as manifestações da competência profissional. (Plantamura, 2004, p.15)

Diante disso, a construção da epistemologia da ação é também uma atividade criadora, na qual se objetiva a ressignificação da prática e o desenvolvimento de conhecimento que é criado em sua relação dialética com a ação do sujeito. É a criação de algo novo, a partir da vivência da realidade à luz de saberes que fundamentam a prática; a epistemologia da ação é a articulação que se objetiva entre teoria e prática, opção bastante fecunda em um processo de formação continuada.

A Tabela 1c mostra a continuidade da ação intencional da pesquisadora em suscitar aos participantes a reflexão sobre as características das produções estéticas apresentadas. Foram apontadas as recorrências quanto aos elementos dos enredos dos contos, bem como as diferentes maneiras de os grupos apresentarem seus textos. A partir disso, a pesquisadora questionou aos participantes: “que tipo de relações a gente consegue fazer com a Psicologia quando a gente vê que cada grupo fez um estilo diferente?” (P). Os psicólogos (S2, S3, S8 e S5), então, colocaram suas percepções sobre a constituição de um trabalho coletivo, ressaltaram a necessidade da boa comunicação entre os membros (S3) e atentaram para a relação entre a denominada “personalidade do grupo” (S8) e o resultado da produção coletiva (S2 e S5).

S8 apontou para uma instância unificada que caracterizaria o grupo ao dizer que “tem a subjetividade, a personalidade do grupo, a característica do grupo. Acho que tudo isso acaba interferindo na hora que você vai contar uma coisa” (S8). Nesse mesmo sentido, S2 enfatizou a questão da relação entre a composição de um grupo e o resultado de sua criação coletiva, pois “se muda a configuração do grupo, muda a história” (S2).

Ao analisar seu próprio processo criador, os psicólogos refletiram sobre a relação dialética do sujeito com o contexto em que se insere. Observaram que um grupo possui uma instância simbólica que faz parte de sua constituição, a qual pode ser entendida por subjetividade social (Rey, 2003; 2005), que é formada a partir da contribuição de cada membro, mas que transcende a soma das subjetividades individuais. De acordo com Rey (2005):

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É esse o nível de organização da subjetividade que chamamos subjetividade social. (p. 24)

Assim, entende-se que, quando os participantes expressaram sua consciência de que cada grupo, composto por diferentes sujeitos, possui algo que passa a ser próprio daquela composição de pessoas, pode-se interpretar que tais pensamento articulam-se ao conceito de subjetividade social (Rey, 2003; 2005).

A atividade de criação coletiva na Oficina suscitou a reflexão sobre as características da subjetividade social de cada grupo impressas em sua produção; gerou uma discussão que partiu da composição do conto e foi sendo levada para o contexto da prática que vinha sendo discutida ao longo da Oficina. Tal reflexão acerca da atividade experienciada foi mediada pelas questões trazidas pelos participantes sobre aspectos da atuação do psicólogo escolar e sua relação com os demais agentes da escola. Essa dinâmica do pensamento que articulou e encadeou diferentes assuntos, trazendo a temática da práxis para fomentar o momento de discussão pode ser evidenciado pela seguinte fala de S2:

Se muda a configuração do grupo, muda a história. Mas como saber se vai mudar? Não tem jeito! O que está feito, está feito! Não tem como você rever isso aí (...) Agora, com toda essa fala, vamos repensar agora na nova fala que surgiu. (...) Quando eu dou uma *porrada* no professor, tá falado, tá falado, não tem como você voltar atrás! (S2)

A conclusão de que a ação do sujeito no mundo o modifica foi, então, trazida para o contexto das intervenções do psicólogo escolar, como ressaltado por S2 e S5 ao afirmarem que “quando você vai na sala de aula observar, você mudou o ambiente!” (S2) e “quando a gente entra na sala de aula e você diz que já muda tudo só de você entrar (...) é porque você é visto (...), não é

só você que vê o outro, o outro também te vê” (S5). Eles evidenciaram a necessidade de o profissional ter consciência de que sua prática gera novos elementos ao contexto, ou seja, sua ação sobre a realidade contribui para a modificação da mesma.

Para contextualizar a discussão, eles trouxeram a comparação entre a presença do psicólogo ao realizar uma de suas atividades cotidianas, que é a observação de sala de aula, e a presença do antropólogo ao observar os indivíduos de uma determinada população. Segundo S5, “se o pesquisador da Antropologia se insere em um grupo que ele vai pesquisar, ele observa e ele é observado” e, dessa forma, sua presença naquele grupo interfere na subjetividade do mesmo; assim é também com a presença do psicólogo na sala de aula, que interfere na dinâmica de funcionamento daquele grupo.

Diante disso, observa-se que as reflexões deste recorte da Oficina iniciaram-se com os participantes apontando a questão da composição e subjetividade do grupo e seu papel em uma produção coletiva. Tal questão suscitou a discussão da influência da entrada de um elemento em um grupo já existente e como isso afetaria sua subjetividade. Para tanto, eles compararam a observação do psicólogo em sala de aula a uma pesquisa etnográfica da Antropologia, apontando a implicação da subjetividade de quem observa um determinado fenômeno tanto na interferência daquela realidade, como na própria interpretação da mesma. Sugeriu-se que a análise de um fenômeno é constituída pelas características subjetivas de quem o interpreta, como apontado por S5 ao dizer que “mesmo que o objeto que construiu esse pensamento seja o mesmo, ele leva a infinitas ideias” (S5). E essa interlocução e sucessão de ideias culminou na expressão de uma conclusão de S5 ao afirmar que “o homem modifica o mundo e é modificado por ele, então não tem como ser diferente”(S5).

A fala da participante S7 trouxe novos elementos para o espaço de interação entre os sujeitos. Ao colocar que “em alguns momentos, os textos foram confeccionados de uma forma ainda técnica, faltando um pouco de apropriação da estética, do lúdico, da fantasia” (S7), a participante ressaltou para todo o grupo, que há determinadas características de uma produção estética, para além do próprio conteúdo, que se apresentam fundamentais. Infere-se que a psicóloga quis enfatizar que, ao produzir os contos, alguns participantes ficaram mais atentos às suas características técnicas do que sua estética literária propriamente dita.

A observação da participante acerca das diferentes características de apresentação das histórias criadas pareceu bastante pertinente e coerente ao constatado pela pesquisadora. Acredita-se que todos os três textos produzidos pelos grupos de psicólogos na Oficina podem ser considerados como contos literários, os quais exploraram novas versões de *Chapeuzinho Vermelho*, mas há determinadas características, tanto do próprio texto como da situação de contação, que os aproximaram ou afastaram de aspectos mais artísticos ou mais técnicos.

Essas características podem ser compreendidas pela maneira como o sujeito interagiu com a tarefa de criar um conto e, principalmente, pelos recursos psicológicos que ele mobilizou no

decorrer da atividade. De acordo com a participante S7, faltou “apropriação estética” (S7) aos grupos para construírem textos mais condizentes com a proposta da Oficina. Interpreta-se da fala da psicóloga S7 que, em sua percepção, os participantes tiveram dificuldades na tarefa de criação do conto, o que se expressou por produções carregadas de linguagens técnicas e pouco comprometidas esteticamente.

Como já ressaltado, o conto criado pelo grupo 1 (do qual S7 fazia parte) destacou-se dos outros dois por apresentar-se mais coerente ao que havia sido proposto pela pesquisadora. Tanto o enredo do texto quanto (e principalmente) a própria contação da história criada apresentou-se mais comprometida com aspectos estéticos. Já os grupos 2 e 3, ao contarem a história que haviam criado, utilizaram expressões mais formais como, por exemplo, “embora as normas escolares não aceitassem o uso dos mesmos” (S9); ou interrupções explicativas do motivo que os levou a criar uma determinada situação da história, como por exemplo “aí veio à mente nossa a palestra que a gente assistiu semana passada”(S5) ao longo da apresentação do texto. Entende-se tal processo como um fenômeno que pode ser denominado por racionalização, o qual caracteriza-se por seu aspecto realístico, pragmático e objetivo, oposto à fantasia.

A discussão acerca da racionalização prevalecendo à imaginação é trazida por Vygotsky (2009), ao afirmar que, ao longo da vida, com passar da infância para a idade adulta, o sujeito começa a controlar suas produções imaginárias e destacar os aspectos racionais do pensamento. Assim, Vygotsky (2009) apresenta um gráfico que ilustra o desenvolvimento da imaginação e da racionalização ao longo da vida como instâncias que movem-se inversamente; ou seja, com o avanço da idade adulta, o sujeito passa a desenvolver seu caráter racional em maior intensidade e o imaginativo em menor grau. Vygotsky (2009) resalta que isso não significa que a criança tenha mais capacidade de imaginar, mas sim que ela apresenta menos entraves à fantasia.

Diante disso, observa-se que os participantes dos grupos 2 e 3, ao privilegiarem aspectos técnicos na construção do conteúdo e apresentação do conto, enfatizaram a perspectiva racional em suas produções, corroborando a teoria de Vygotsky (2009) de que o adulto tende a barrar suas criações imaginárias e a valorizar a racionalização. Sendo assim, entende-se que os participantes privilegiaram a mobilização de determinados recursos psicológicos em detrimento de outros que pudessem contribuir com processos de imaginação criativa de situações fantásticas. Interpreta-se que tais indícios sugerem a necessidade de desenvolvimento de *competências estéticas* por parte dos psicólogos, as quais podem ser compreendidas como a “capacidade de potencializar a imaginação, a perspicácia, a fantasia e a criatividade como processos psicológicos favoráveis à atuação no contexto escolar” (Marinho-Araujo, 2007, p. 73).

Sustentado por competências estéticas, o psicólogo escolar pode privilegiar dimensões mais sensíveis e criativas de sua atuação. Apesar dos avanços históricos da Psicologia Escolar, sua identidade profissional permanece em constante construção e resignificação, o que evidencia ainda mais a necessidade de uma postura criativa. A partir dos conhecimentos disponíveis, o

psicólogo escolar deverá se capaz de mobilizar recursos psicológicos para a adequação de seus saberes à prática, o enfrentamento de problemáticas cotidianas de forma ética e compromissada, e, principalmente, a criação de estratégias eficazes na mediação de desenvolvimento dos atores escolares. Essa postura exige competências estéticas, caracterizadas pela mobilização da imaginação para criação de novas formas de interagir com a realidade, perspicácia para ação intencional e eficaz e sensibilidade nas mediações.

Ainda no que diz respeito ao comentários de S7, quando ela apontou a necessidade de o psicólogo incluir “recursos estéticos” em seu discurso e sua prática, para que “não fiquem sempre recheados da nossa fala técnica, faltando um pouco de emoção, de vivência” (S7), infere-se que ela estava indicando a necessidade de o profissional mobilizar diferentes recursos para o enfrentamentos dos diversos desafios cotidianos. S7 sugeriu que as criações esteticamente comprometidas demandam do sujeito criador competências que são mediadas pela cultura e que podem ser desenvolvidas na própria experiência estética. De acordo com a psicóloga, o processo de criação de um produto cujas características estéticas são valorizadas, como é o caso da produção artística, está relacionado a um processo psicológico diferenciado daqueles próprios da produção técnica e, portanto, serão mediados por outros sentidos e significados culturais. Ou seja, a mediação que ocorre no contexto de criação artística é qualitativamente diferente, trazendo novos sentidos a serem circulados e outros recursos psicológicos a serem mobilizados, oportunizando que outras competências sejam desenvolvidas.

A questão da qualidade da mediação de desenvolvimento também se relaciona com o outro ponto trazido anteriormente nesse mesmo recorte da Oficina, o de que “o homem modifica o mundo e é modificado por ele” (S2); o sujeito constitui e é constituído pela mediação das relações e do contexto em que se insere. Tal conceito relaciona-se ao que vem sendo discutido acerca da mobilização de recursos psicológicos durante o processo criador e a riqueza das vivências estéticas. Acredita-se que haja uma relação dialética nesse processo de criação e experiência de momentos, objetos e espaços esteticamente mediados. Tais vivências potencializam o desenvolvimento psicológico, que, por sua vez amplia as possibilidades criadoras do sujeito. Ou seja, a atividade de criação literária oportuniza mediações simbólicas e potencializa processo psicológicos complexos, os quais são fundamentais para a própria atividade de imaginação criativa.

Ao propor que tais experiências enriquecem as competências humanas e potencializam o processo criador, entende-se que as mediações estéticas não interferem apenas no desenvolvimento de competências para o fazer artístico, mas sim, que tais espaços de mediação privilegiam o desenvolvimento humano de maneira mais ampla. Esse processo reverbera, inclusive, nos espaços profissionais, nos quais o sujeito se depara também com situações que demandam a competência de se relacionar esteticamente com a realidade, para criar novos olhares e possibilidades frente às situações vivenciadas.

Portanto, a opção pelas atividades de imaginação e criação em um processo de mediação para formação profissional continuada, conforme organizado pela Oficina, é defendido nesse trabalho pela sua dimensão estética, a qual propicia novas maneiras de interação com a realidade e, assim, privilegia diferentes processos de mediação simbólica que irão suscitar o desenvolvimento psicológico. Não era objetivo da Oficina desenvolver habilidades técnicas artísticas ou literárias nos psicólogos, mas sim oportunizar essa mediação qualificada na interação entre os sujeitos e desses com o contexto, a qual foi planejada a partir de atividades lúdicas de apreciação e criação artística.

Logo, é possível afirmar que a apreciação e o fazer/produzir em outra linguagem, sobretudo a artística, favorece o movimento de atribuição de significados e a configuração de novos sentidos, o que coloca os sujeitos que nela se empreende em contato com seus aspectos singulares, na relação com a singularidade dos outros, caracterizando um movimento de conscientização de si. (Souza, Petroni & Dignani, no prelo)

Ainda, pretende-se ressaltar que a análise da psicóloga (S7) acerca das produções literárias coletivas indicam, mais uma vez, o papel fundamental do “interlocutor significativo” (Plantamura, 2004). A participante, por apresentar-se competente em um determinado assunto, interagiu com o grupo e trouxe à tona aspectos relevantes a serem discutidos e que fomentaram o contexto de circulação de sentidos estabelecido. Foi a reflexão da participante que orientou a discussão de todos os grupos para a análise estética das produções e para a ressignificação coletiva da importância da dimensão sensível e lúdica da arte no cotidiano profissional, como elementos que qualificam e enriquecem a experiência, potencializando desenvolvimento de competências. S7 realmente problematizou a questão do desenvolvimento de outras competências, para além das que dizem respeito ao conhecimento técnico, ao se deparar com as diferentes maneiras de expressão propostas pelos grupos por meio das histórias criadas.

Em outro momento da Oficina, o papel das vivências estéticas no desenvolvimento foram igualmente trazidas pela participante S7 para uma nova interlocução, na qual buscou-se refletir acerca da atividade proposta com o livro *Nove Chapeuzinhos* (Souza, 2007). Os participantes haviam lido a história *Capacinho Vermelho*, que traz elementos fantásticos acerca de uma possível visão que um escritor do passado poderia ter de um tempo futuro. A história acontece no ano de 2001, mas se diz ter sido escrita em 1901. Por meio de criações humorísticas, o autor (Souza, 2007) relata a aventura de Capacinho Vermelho no caminho da casa de sua avó, igualmente ao conto tradicional, porém dentro de uma situação imaginária completamente diferente, a qual suscita novos símbolos e relações entre as personagens.

Por meio da reflexão a respeito da atividade de leitura e discussão do conto, foram evidenciadas algumas relações com a atuação do psicólogo escolar. Inicialmente, S7 expressou sua ideia de usar a proposta do livro, de criar versões para contos tradicionais, como estratégia metodológica de atuação. Depois ela trouxe exemplos de atividades que vinha desenvolvendo e

outras que estava planejando. Diante disso a Oficina mostrou-se, também, um lócus privilegiado de circulação das experiências exitosas.

Tabela 1d

Criação de estratégias lúdicas e assessoramento institucional

Momento da Oficina: No 2º encontro, a pesquisadora quis retomar a discussão realizada no encontro anterior, acerca do conto *Capacetinho Vermelho* e suas possíveis relações com a atuação profissional do psicólogo escolar, a fim de aprofundar a análise iniciada anteriormente.

Interloquções

P: “ Vocês leram a história Capacetinho Vermelho (...) Depois discutimos e vocês trouxeram algumas coisas bem legais (...) Vocês pensaram mais sobre a história?

S7: “Até a proposta do próprio livro *Nove Chapeuzinhos* é muito interessante. De repente você... pode nem ser o Chapeuzinho ou esse livro, mas lançar a proposta. Vamos pegar Branca de Neve ou Cinderela e vamos trabalhar isso numa oficina de literatura com os professores e oficina, as vezes, das coletivas (...) Voltando a algumas situações que nas escolas os professores tem colocado – Como a gente pode trabalhar alguns alunos que estão passando por vários tipos de perdas na família? (...) E às vezes isso interfere no processo de aprendizagem – Olha, nesse sentido, naturalmente, a gente não vai trabalhar o foco terapêutico em sala de aula. Não é esse o objetivo. Mas a gente também não vai deixar passar em branco este período das crianças sem um olhar de atenção (...) Às vezes até de forma indireta você vai estar trabalhando com esse aluno vários temas. Aí surgiu a ideia de a gente montar uma estrutura na programação com base em literatura. Não apenas livros, mas gêneros literários. (...) Se é para trabalhar perdas, indiretamente através de situações que envolvem violência, manchetes de jornais (...) Até mesmo de desastres naturais. Qual é a consequência disso para aquela família? Trazer isso um pouco para o foco de discussão das crianças. Depois trabalhar essa releitura (...) Mas a gente trabalha primeiro com os professores, desenvolver essa coisa da releitura (...) Quando isso é socializado em grupo, elas vão catalisando isso aí, isso vai sendo trabalhado de uma forma a aliviar aquela pressão interna da criança e depois ela vai tendo outros parâmetros. O professor tem outros parâmetros, até para não ficar só preso na função do sofrimento, mas justamente tentar resgatar uma coisa da criatividade da criança para superar aquele momento. Ele nem trabalhou aquilo de forma terapêutica. A função terapêutica passou a ser um quinto elemento, mas, às vezes, através da criação, acaba amortecendo aquela questão, aquela dor, pelo menos no ambiente da escola. E isso facilita abrir espaço para depois ele conseguir fluir com o conteúdo, com outras situações da sala de aula”. (*interrompida por S5*)

S5: “É interessante na fala dela (S7) o seguinte: o que me angustia é a questão do tempo! A

gente tem muitas possibilidades de trabalho, mas em quatro escolas, do jeito que a gente está trabalhando não da!”

S3: “A gente não consegue fazer bem nada!”

S7: “Pois é! Eu estou justamente com essa situação, S5, das quatro escolas, em três eu estou sem pedagoga! O que eu fiz: sentei com a orientação, com a professora regente e com a supervisora: Olha, a minha sugestão de trabalho pra desenvolver, porque são muitas as situações da escola que acontecem isso, é essa. (...)Eu ajudo vocês a montar uma escala de programação (...) Elas vão operacionalizar”.

S4 (*interpõe-se na fala de S7*): “A operacionalização é com o professor!”

P: (*também interpondo-se na fala de S4*): “E isso está dentro da proposta de assessoramento ao trabalho coletivo! Não é uma das grandes dimensões do trabalho de vocês?”

S4: “E, na verdade, a questão da intertextualidade é também uma proposta da alfabetização e os professores não estão sabendo como trabalhar. Então é uma proposta de estar fazendo essa intervenção no coletivo e trazendo essa possibilidade de o professor atuar.”

S7: Isso! Tanto que essa foi a proposta para uma turma. Mas dessa proposta, vendo que a escola traz muito essa problemática de perdas, risco social (...) então eu estou programando uma coletiva lá para trabalhar essa questão (...) Aí foi muito legal, que quando a gente resgata essa coisa do adulto vivenciar a sua história, eu já puxei outras ideias. Depois, se vocês quiserem, eu repasso como ficou a estrutura da oficina”

Sentidos Partilhados

-
1. A atividade lúdica pode ser utilizada como uma estratégia para privilegiar a criação de contextos, relações e práticas para a circulação de afetos, e o psicólogo escolar pode mediar o planejamento de tais atividades.
 2. A grande demanda de trabalho é vista por alguns psicólogos como um entrave para a melhoria da sua intervenção; entretanto, há profissionais que acreditam que seja possível vencer essas barreiras criando novas estratégias de atuação.
 3. A assessoria ao trabalho coletivo é um dos eixos de ação das EEAA e apresenta-se, também, como uma estratégia para a otimização do tempo disponível do psicólogo na instituição.
 4. A EEAA, por meio do assessoramento técnico, pode propor soluções didáticas para os desafios pedagógicos enfrentados pelo professor.

Síntese interpretativa

S7 iniciou sua fala propondo a utilização da estratégia metodológica apresentada para a criação de outras possibilidades de atividades, como o exemplo de uma oficina de literatura com professores em reuniões coletivas ou como proposta de intervenção pedagógica a ser

programada em conjunto e aplicada pelos próprios professores. S5 interrompeu S7, trazendo sua angústia de que o fato de terem que atender a muitas escolas impossibilita uma intervenção mais efetiva do psicólogo. Entretanto, S7 enfatizou que é possível criar maneiras de otimizar o trabalho, relatando experiências que vem desenvolvendo. A seguir, propôs uma atuação preventiva do psicólogo escolar no planejamento institucional de atividades lúdica a serem desenvolvidas pelos professores com os alunos, com vistas a circulação de afetos e ressignificação de situações vividas pelas crianças. Tal exemplo mostrou que também as demandas de ordem afetiva trazidas pelos educadores podem ser assessoradas institucionalmente, sem a necessidade de uma intervenção terapêutica do psicólogo. A pesquisadora enfatizou o assessoramento ao trabalho coletivo como um dos grandes eixos de atuação das EEAA. S4 destacou a importância do planejamento conjunto para o alcance de metas pedagógicas.

O livro *Nove Chapeuzinhos* (Souza, 2007) traz nove versões do tradicional Chapeuzinho Vermelho em tempos e lugares variados, de forma que o autor realiza uma brincadeira com a temática do conto de fadas tradicional, o contextualizando de acordo com a posição histórica e cultural que as personagens e o enredo se situam. Ao propor que os participantes entrassem em contato com a produção de Souza (2007) na Oficina, a pesquisadora buscou evidenciar possibilidades de criação imaginária, a partir do desenvolvimento de um novo olhar a um fenômeno já conhecido.

Após a leitura do conto, a pesquisadora incitou a reflexão coletiva acerca da atividade, que foi iniciada por S7 ao trazer sugestões de atuação do psicólogo escolar inspiradas na proposta lúdica da Oficina. Depreende-se da fala de S7 a possibilidade do psicólogo lançar mão de conhecimentos específicos do desenvolvimento humano no planejamento de ações pedagógicas junto a outros profissionais da escola. A participante relatou que vinham sendo recorrentes algumas solicitações dos professores quanto a problemas afetivos dos alunos, como por exemplo: “como a gente pode trabalhar alguns alunos que estão passando por vários tipos de perdas na família?” (S7)

Observa-se que esse tipo de solicitação dos professores não se apresenta especificamente como uma queixa quanto ao processo de aprendizagem dos alunos; contudo, demonstra que os educadores atentaram para o fato de que algumas problemáticas pelas quais os estudantes estavam sofrendo podiam estar dificultando o processo pedagógico. S7 alertou aos professores que as dificuldades afetivas que vinham observando em seus alunos não seriam solucionadas de maneira psicoterapêutica, dizendo que “naturalmente, a gente não vai trabalhar o foco terapêutico em sala de aula. Não é esse o objetivo. Mas gente também não vai deixar passar em branco este período das crianças sem um olhar de atenção”(S7). Então, a participante iniciou o relato de um exemplo de como ela trabalhou a demanda dos professores, utilizando-se da arte literária como estratégia de

mediação. De acordo com a psicóloga, “surgiu a ideia de a gente montar uma estrutura na programação com base em literatura”.

Enquanto S7 iniciava o relato de sua experiência, S5 a interrompeu enfatizando a sua angústia da falta de tempo hábil para a efetivação de suas ideias. De acordo com S5, o psicólogo teria “muitas possibilidades de trabalho”, mas as inúmeras demandas das escolas os sobrecarrega e diminui a qualidade da atuação; essa foi também a opinião de S3, que afirmou que, como está, o psicólogo “não consegue fazer bem nada”.

Devido à quantidade insuficiente de psicólogos vinculados às EEAA (122 psicólogos para 246 pedagogos, segundo GDF, 2008), esses são alocados de forma a atender um grande número de alunos e profissionais, o que caracteriza uma pesada carga de trabalho. Tem-se conhecimento de que, por motivos institucionais, algumas EEAA tem de se dividir em mais de uma escola; além disso, nem sempre as Equipes contam realmente com um pedagogo e um psicólogo disponíveis. Assim, muitas vezes, o psicólogo, por estar em menor número, acaba por ter que formar diferentes Equipes com dois, três ou quatro pedagogos. Além disso, há casos em que a EEAA fica sendo representada apenas por um dos profissionais, o qual não dispõe de tempo para frequentar a escola diariamente; como relatado por S7: “das quatro escolas, em três eu estou sem pedagoga” (S7).

Apesar das dificuldades vivenciadas pela falta de recursos humanos, S7 buscou enfatizar que a atuação do psicólogo escolar em nível institucional poderia ser até mesmo uma estratégia de otimização do tempo do psicólogo. S4 mostrou-se também de acordo com essa visão e afirmou que “a operacionalização é com o professor”. A pesquisadora, a fim de enfatizar a importância da atuação institucional do psicólogo escolar, afirmou que tais ações estariam “dentro da proposta de assessoramento ao trabalho coletivo”, um dos eixos de atuação previstos pela Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à aprendizagem (GDF, 2010).

Dando continuidade ao compartilhamento de sua experiência, S7 voltou a relatar a situação na qual planejou uma intervenção lúdica junto a outros profissionais da escola. O trabalho foi operacionalizado pelos próprios professores e a psicóloga, fundamentada em saberes específicos da sua área de conhecimento, assessorou os atores escolares envolvidos na situação de planejamento, como relatou:

O que eu fiz: sentei com a orientação, com a professora regente e com a supervisora: Olha, a minha sugestão de trabalho pra desenvolver, porque são muitas as situações da escola que acontecem isso, é essa. (...)Eu ajudo vocês a montar uma escala de programação (...) Elas vão operacionalizar. (S7)

A experiência da psicóloga sugere que até as queixas de ordem afetiva podem ser trabalhadas com os professores e a gestão escolar de maneira institucional, focando as relações interpessoais, os procedimentos pedagógicos diferenciados, as atuações interdisciplinares, o trabalho coletivo e não o aluno exclusivamente. Para tais atuações, é extremamente importante a figura do psicólogo escolar no assessoramento e planejamento coletivo, o qual irá contribuir com

aspectos específicos de seu conhecimento que extrapolam o saber pedagógico. O assessoramento pode, por exemplo, pautar-se na discussão acerca da relação entre as questões afetivas vividas pelas crianças e seu impacto no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, ressignificar possíveis preconceitos e direcionar os professores para uma atenção aos sentidos e significados que mediam suas relações com os alunos e destes com o contexto escolar.

A orientação da psicóloga S7 no referido exemplo foi a criação de uma oficina literária na qual as crianças entraram em contato com textos, os quais remetiam a temáticas que poderiam auxiliar a discussão que o professor objetivava realizar com a turma. O exemplo da ação desenvolvida foi uma atividade com notícias de jornais que traziam elementos para se “trabalhar perdas, indiretamente através de situações que envolvem violência, manchetes de jornais” (S7).

De acordo com a participante, não é função do educador, nem do psicólogo escolar, construir um *setting* terapêutico de ressignificação das problemáticas vividas pela criança em sua vida exterior à escola; entretanto, sabe-se que algumas situações peculiares podem demandar mais atenção dos adultos que lidam diariamente com crianças. Nesse sentido, o professor solicitou à EEAA uma orientação de como proceder e dar àquele aluno a atenção necessária para que a relação ensino-aprendizagem não fosse tão abalada e os trabalhos pedagógicos pudessem prosseguir seu curso. Segundo S7, ao mediar uma reflexão conjunta com a turma acerca de problemas afetivos, como exemplificado pela oficina desenvolvida, a função psicoterapêutica não fica sendo o objetivo principal da intervenção do professor; oportuniza-se por outro lado, uma escuta psicológica à criança e ao seu sofrimento psíquico, com o objetivo de prosseguir com o trabalho pedagógico, como relatado:

A função terapêutica passou a ser um quinto elemento, mas, às vezes, através da criação, acaba amortecendo aquela questão, aquela dor, pelo menos no ambiente da escola. E isso facilita abrir espaço para depois ele conseguir fluir com o conteúdo, com outras situações da sala de aula. (S7)

De acordo com Martínez (2009), a construção de conhecimento em Psicologia Escolar, vem apresentando novas possibilidades de atuação na área, as quais a autora denomina de práticas emergentes. Dentre essas, Martínez (2009) considera que o psicólogo escolar possa atuar na “coordenação de disciplinas e oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos” (p. 174), o que demonstra que a experiência relatada pela participante S7 vai ao encontro dos paradigmas contemporâneos da Psicologia Escolar.

Outro aspecto ressaltado por Martínez (2009) é a necessidade de o psicólogo escolar ter “compromisso pessoal com a mudança, com a criatividade e com a inovação” (p. 176). Acredita-se que o planejamento coletivo de oficinas que visem a atenção aos aspectos afetivos que permeiam a relação do aluno com o contexto escolar demandam a dimensão sensível de um processo criativo.

Nessa ocasião, a sugestão da psicóloga a respeito da atividade lúdica se deu a partir de um conhecimento de que tal estratégia poderia mediar a ressignificação das problemáticas afetivas

vividas pelas crianças, minimizando suas interferências negativas no desenvolvimento dos alunos. “Poder perceber a escola simultaneamente, na sua dimensão psicoeducativa e psicossocial, permite ao psicólogo o delineamento de estratégias de trabalho que, a partir da articulação das duas dimensões, resultem mais efetivas para a otimização dos processos educativos que nela ocorrem” (Martínez, 2009, p. 173). Esse exemplo demonstrou, mais uma vez, a importância da especificidade do conhecimento em Psicologia Escolar fundamentando a prática do psicólogo das EEAA.

Acredita-se que atividade lúdica possa ser utilizada no ambiente educativo não só para fins didáticos propriamente ditos, mas para objetivos relativos a outros aspectos de desenvolvimento dos alunos. A proposta de uma atividade de criação mediada pela linguagem estética da literatura pode potencializar espaços de trocas afetivas que auxiliem na relação professor aluno e no processo de ensino-aprendizagem. A importância de o psicólogo levar em consideração o lugar dos afetos nas relações escolares é destacado por Souza, Petroni e Dignani (no prelo) ao afirmarem:

Uma vez que se pretende acessar o sensível dos sujeitos, necessário se faz levar em conta os afetos. Se compreendermos o sentimento como sendo um dos elementos constituintes da afetividade, então a arte se apresenta como uma materialidade mediadora que pode proporcionar o desenvolvimento da consciência dos sujeitos que tomam contato com ela. (Souza, Petroni & Dignani, no prelo)

Nesse sentido, a relação estética, ao acessar a dimensão sensível das interações, permite a circulação de afetos, os quais têm papéis importantes na mediação simbólica das relações ensino-aprendizagem. De acordo com Danna (2007) as relações afetivas “possibilitam desenvolver sensações que vão além da percepção imediata, atingindo a dimensão estética da emoção, o que deixa marcas na constituição da subjetividade” (p. 90). As trocas afetivas fazem parte da constituição do sujeito e podem ser privilegiadas pelas mediações estéticas; “afeto, estética e imaginação se transmitem uns nos outros, emergindo deste processo um sujeito e uma subjetividade” (Sawaia, 2006, p.44).

Além da assessoria direta ao planejamento do professor, outra ação da EEAA e suas possíveis articulações com a discussão teórica da mediação estética, favorecida na Oficina, foram evidenciadas no momento relatado pela Tabela 1d. A partir da leitura de uma nova versão de um conto tradicional, a participante S7 propôs a utilização de atividades lúdicas com a temática de contos de fadas na atuação do psicólogo, o qual poderia “trabalhar isso numa oficina de literatura com os professores” (S7). A psicóloga inclusive declarou que já vinha “programando uma coletiva” (S7) e que estava repleta de ideias para tal programação, as quais estava disposta a dividir com os colegas, como disse: “depois, se vocês quiserem, eu repasso como ficou a estrutura da oficina” (S7). Também S4 sugeriu a possibilidade de uma oficina lúdica como proposta a ser levada aos professores de alfabetização, os quais, segundo a participante, não têm tido sucesso no trabalho com o tema da intertextualidade, portanto “é uma proposta de estar fazendo essa intervenção no coletivo e trazendo essa possibilidade de o professor atuar” (S4).

Essas indicações das psicólogas apontam que as atividades realizadas no âmbito dessa pesquisa-intervenção puderam também servir aos participantes, de forma prospectiva, como uma proposta de atuação no assessoramento dos demais agentes escolares. Assim, em última instância, a Oficina se apresentou como um modelo de formação continuada também de professores, na medida que instrumentalizou os psicólogos para atuarem junto ao demais atores da escola, promovendo contextos que venham a privilegiar a construção de conhecimentos à luz da Psicologia Escolar. Faz parte da atuação da EEAA a promoção de reuniões coletivas junto aos outros profissionais da escola e, a partir das propostas apresentadas durante os momentos de interlocução na Oficina, infere-se que o planejamento de atividades lúdicas para a mediação intencional de desenvolvimento humano adulto pode ser compreendida como uma das especificidades da atuação institucional do psicólogo da EEAA.

Tal inferência apresenta-se como uma contribuição da pesquisa também à construção da identidade do psicólogo escolar, ao apontar conhecimentos específicos da Psicologia e sua articulação com a prática da EEAA. A fim de aprofundar a discussão acerca da identidade e atuação do psicólogo escolar na EEAA, foram selecionados outros momentos da Oficina que retrataram zonas de sentidos atribuídas à identidade do profissional de Psicologia Escolar e as especificidades de seu conhecimento e atuação no âmbito das EEAA.

Identidade e Atuação do Psicólogo Escolar na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA)

A Psicologia Escolar percorreu ao longo do século XX um processo intenso de construções, rupturas e reconfigurações que marcaram a constituição de sua identidade enquanto campo de conhecimento e de atuação profissional (Barbosa, 2008; Correia & Campos 2004; Cruces, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo, 2010; Guzzo & Wechler, 1993; Oliveira, 2011).

A atualidade contemporânea da Educação, cada vez mais, requer a presença de profissionais comprometidos socialmente com a transformação da realidade instaurada e das concepções historicamente construídas na interface entre Psicologia e Educação. Para isso, a Psicologia Escolar vem buscando a constituição de uma identidade sólida que fundamente um perfil profissional competente para a atuação institucional e preventiva (Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Espera-se que o psicólogo escolar atue na otimização de processos ensino-aprendizagem por meio da promoção contextos que potencializem o desenvolvimento humano (Martínez, 2003).

O desafio que se coloca à Psicologia Escolar na atualidade é a consolidação de um perfil profissional comprometido com a pesquisa, com um contínuo investimento pessoal e profissional, com escolhas teóricas que atribuam sentido e significado à atuação, com o desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem crítica e lúcida

compreensão do sistema educacional em suas dimensões político-sociais. (Marinho-Araujo, 2010, p. 21)

Para tanto, a formação do psicólogo deve apresentar-se comprometida com o perfil almejado, possibilitando o desenvolvimento de competências necessárias à prática profissional, que seja capaz de acompanhar e atuar nas transformações conceituais da área e na constante reelaboração da prática (Campos & Jucá, 2003; Marinho-Araujo, 2005, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Martínez, 2009). Assim, a formação continuada tem se configurado como uma proposta de articulação entre a teoria e a prática e o desenvolvimento de uma epistemologia da ação na construção da identidade profissional do psicólogo escolar (Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007). “É necessário pensar em uma formação continuada, para além da graduação, que se reverta, concomitantemente, em oportunidade de investimento pessoal e preparação profissional, considerando o desenvolvimento de competências para a compreensão do sistema educacional em suas dimensões político-sociais” (Marinho-Araujo, 2010, p. 28).

A Oficina realizada no âmbito da pesquisa intervenção objetivou estudar a construção de um contexto de formação continuada de psicólogos escolares que pudesse potencializar a mobilização de recursos psicológicos necessários a uma atuação comprometida e intencional. No âmbito da pesquisa, buscou-se a construção de conhecimento acerca da maneira pela qual os psicólogos das EEAA vem significando sua identidade profissional e a qualidade da mediação do processo de ressignificação que pode ser oportunizado intencionalmente pela formação continuada.

Assim, como no eixo anterior, nesse também foram construídas algumas diretrizes investigativas, articuladas aos objetivos da pesquisa, para fundamentar o processo de análise das informações empíricas. Foram diretrizes que orientaram essa investigação construtivo-interpretativa:

1. Quais sentidos os participantes atribuem à identidade do psicólogo escolar?
2. De acordo com os psicólogos, qual é seu papel na EEAA e como ele se diferencia do pedagogo?
3. O discurso dos psicólogos demonstra consistência e clareza acerca das concepções e fundamentos teóricos de sua prática?
4. Quais recursos psicológicos os psicólogos acreditam mobilizar em sua atuação?
5. Quais os indicadores de que a mediação estética privilegia a ressignificação de elementos que compõem a identidade do psicólogo escolar?
6. Como a construção de uma epistemologia da ação do psicólogo escolar pode ser potencializada por contextos de criação e imaginação?

Tabela 2a**Identidade do psicólogo escolar nas EEAA**

Momento da Oficina: Ao final do 1º encontro, a pesquisadora solicitou que os participantes se expressassem sobre a proposta da Oficina que foi apresentada e iniciada com esse encontro.

Interlocuções

P: “Sobre tudo que aconteceu hoje (...) o que mais vocês gostariam de colocar?”

S1: “Em relação ao encontro de hoje (...) à proposta das oficinas, quando a gente tomou conhecimento da ideia, eu achei importante a questão da Psicologia Escolar mesmo (...) Algumas dificuldades que temos nas equipes, como psicólogos, é que a área da Psicologia Escolar está numa construção ainda laboriosa, histórica ainda (...) A Psicologia Escolar ainda não está totalmente sedimentada, construída, aceita mesmo no contexto das escolas, pelos próprios psicólogos mesmo. Ainda resistem a algumas ideais, a questão teórica que está por trás. Então acho isso muito importante por isso. Somos psicólogos escolares reunidos aqui. Não somos nem equipes reunidas, somos psicólogos escolares.”

S4: “Me agrada muito a proposta de a gente poder discutir neste novo momento que nós estamos vivenciando como psicólogos escolares dentro de uma equipe (...) Chegamos ao momento de uma atuação conjunta, mas e o papel do psicólogo? Onde que fica?”

S5: “Desde que aproximou o trabalho da psicologia do pedagógico, é que eu acho que a gente misturou um pouco o trabalho da Psicologia com a Pedagogia. Acho que houve uma equiparação. E aí, há uma confusão, às vezes, até nos papéis na hora de desenvolver o trabalho aqui dentro da instituição. Lá como tá escrito, tá escrito: perfil deste, perfil daquele. Mas na hora do fazer cotidiano é que há uma mistura e uma confusão. Então não é só uma questão do entendimento, é uma questão do fazer diário mesmo que acaba misturando. Acabo eu me confundindo enquanto psicóloga.”

Sentidos Partilhados

1. A identidade da Psicologia Escolar ainda não está totalmente sedimentada.
 2. A atuação em equipe com pedagogos parece vantajosa, mas dificulta o delineamento do papel do psicólogo escolar.
-

Síntese interpretativa

Percebe-se uma valorização do espaço criado pela ocasião da pesquisa, que reuniu apenas os psicólogos integrantes das EEAA em questão, abrindo um espaço de ressignificação do papel desses profissionais e contribuindo com uma compreensão mais ampla acerca da construção da identidade do psicólogo escolar. Ao ressaltar a importância da atuação conjunta com pedagogos, os participantes salientaram que essa aproximação enfatizou ainda mais a necessidade de uma identidade estruturada a fim de se estabelecer práticas específicas da atuação de cada profissional.

A Tabela 2a buscou destacar um momento de interlocução que se centrou, principalmente, na temática da especificidade do psicólogo escolar que atua na EEAA, a qual foi objeto de reflexão e ressignificação. Acredita-se na importância de contextos que promovam essa discussão para a consolidação da identidade desse profissional. Esse tema foi ressaltado por S1 ao considerar “importante a questão da Psicologia Escolar mesmo”, da reunião de psicólogos para tratarem de suas especificidades, para além do trabalho comum da Equipe.

S1 considerou que “a Psicologia Escolar ainda não está totalmente sedimentada, construída, aceita mesmo no contexto das escolas, pelos próprios psicólogos mesmo”. Depreende-se da fala de S1, que o participante estava referindo-se à identidade que a Psicologia Escolar vem buscando construir dentro das últimas décadas. Tal questão vem sendo discutida por pesquisadores da área, como ressalta Martínez (2010):

Uma das questões atualmente debatidas entre os interessados na Psicologia Escolar é a referida identidade do psicólogo escolar. O que é “próprio” do psicólogo em relação a outros profissionais da escola constitui objeto de dúvidas e inquietações, não apenas entre esses outros profissionais, mas também entre os próprios psicólogos escolares. (p. 54)

A fala de S1, bem como as contribuições seguintes de S4 e S5 sugerem que o psicólogo escolar das EEAA ainda não possui uma identidade clara que o oriente em sua atuação e a diferencie da prática de outros profissionais, principalmente em relação ao pedagogo.

Além da influência da própria história de transformações da Psicologia Escolar no Brasil, a indefinição do papel do psicólogo na EEAA deve ser analisada à luz do percurso histórico da Psicologia na rede pública do Distrito Federal. O serviço remonta à década de 1960 e, desde então, passou por diversas mudanças em seus conceitos objetivos e configurações (Barbosa, 2008; Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, no prelo).

Tantas oscilações acabaram influenciando a construção da identidade profissional do psicólogo escolar na SEDF, o qual foi apontado por S1. Igualmente, S4 e S5 trouxeram a importância de definição da identidade do psicólogo no atual processo das equipes. S4 relatou que considera importante a discussão da especificidade do psicólogo dentro do atual contexto das EEAA e questionou: “e o papel do psicólogo? Onde que fica?” (S4)

S5 afirmou que a aproximação entre os profissionais de Psicologia e Pedagogia causaram dúvidas quanto ao papel de cada profissional:

Desde que aproximou o trabalho da psicologia do pedagógico, é que eu acho que a gente misturou um pouco o trabalho da Psicologia com a Pedagogia. (...) E aí, há uma confusão, às vezes, até nos papéis na hora de desenvolver o trabalho aqui dentro da instituição. (...) É uma questão do fazer diário mesmo que acaba misturando. Acabo eu me confundindo enquanto psicóloga. (S5)

A busca da identidade da Psicologia Escolar nas Equipes multiprofissionais da SEDF já havia sido discutida por Barbosa (2008). Ao estudar as relações entre os membros da Equipe, a autora destacou a presença da reflexão acerca da especificidade do conhecimento e atuação do psicólogo e do pedagogo. Na análise de seus resultados, Barbosa (2008) destacou:

A identificação de questões relacionadas à especificidade da atuação em Psicologia Escolar indica, além de uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades técnicas, que os participantes vêm se comprometendo, em seu cotidiano, com a reflexão e desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais que possibilitem a ressignificação de suas atuações no contexto da equipe, a partir da convivência com o pedagogo. Somente dispor de clareza acerca de suas funções, os técnicos de uma equipe multidisciplinar, podem exercer suas funções com lucidez, oferecendo, de fato, um suporte especializado consistente ao processo de ensino-aprendizagem. (p. 141)

Sendo assim, atribui-se à discussão da identidade de cada profissional da EEAA grande importância em um contexto de formação continuada. De acordo com Marinho-Araujo (2010):

Redes profissionais favorecem, muitas vezes, indefinições de papéis e de espaços de atuação, evidenciados por tarefas sobrepostas e encaminhamentos desarticulados, decorrentes do trabalho com equipes multiprofissionais compostas por orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, professores, gestores ou outros profissionais. É importante que, nessas circunstâncias, o psicólogo escolar exercite o encontro com a especificidade de sua identidade profissional; para tal, as alternativas de formação continuada, assessoria em serviço e educação permanente apresentam-se enquanto estratégias privilegiadas para essa instrumentalização. (p. 28)

Assim, a formação continuada promove uma retomada dos pilares que fundamentam teoricamente a prática profissional, trazendo os embasamentos conceituais e os conhecimentos que vêm sendo produzidos em pesquisas da área. Não obstante, a capacitação visa com que o psicólogo escolar seja capaz de mobilizar recursos de diferentes ordens na sua atuação junto aos outros atores escolares, inclusive na relação *intraequipe* (Barbosa, 2008), consolidando sua identidade na própria interação com os outros profissionais.

A Oficina Lúdica oportunizou a construção de reflexões conjuntas acerca da especificidade da atuação em Psicologia Escolar. Acredita-se que as relações estéticas estabelecidas pela mediação intencional da pesquisadora contribuíram para a criação de um contexto de formação continuada efetivo para o desenvolvimento da conscientização dos psicólogos acerca dos conceitos que permeiam sua práxis. Por meio da circulação de sentidos a respeito da identidade, atuação e conhecimento específico do psicólogo das EEAA, o contexto de formação foi mediado por processos de ressignificação da prática, promovidos tanto pela pesquisadora em suas intervenções intencionais, quanto pelos próprios participantes da Oficina.

A Tabela 2b, especificamente, retrata um momento no qual um dos participantes se inseriu na interlocução de forma a ressignificar questões trazidas pelos colegas. Nesse momento, ao remeterem-se à atuação, os psicólogos circularam sentidos relativos à sua relação com os professores e dividiram experiências acerca da aproximação com esse profissional.

Tabela 2b

A relação do psicólogo escolar com os professores

Momento da Oficina: No início do 3º encontro, a pesquisadora pediu para que os participantes relembassem as atividades desenvolvidas até então, desde o início da Oficina. Eles listaram as atividades realizadas e também algumas reflexões que ocorreram nos dois primeiros dias, as quais a pesquisadora quis enfatizar e discutir a respeito.

Interlocuções

P: “O que a gente fez nesse momento dessa reflexão (...) foi tentar refletir como que se dá o nosso pensamento, o nosso processo psicológico. (...) Pensando naquele conceito (...) da epistemologia da ação, (...) vamos pensar o tanto que é importante isso para a nossa atuação profissional (...) Quando a gente traz aquela ideia da intencionalidade, como é que a gente vai fazer uma coisa com intencionalidade, se a gente não estiver consciente do que estamos fazendo? (...) Essa é uma competência importante de ser desenvolvida e de ser intencionalmente mediada nos professores (...) também é muito importante que eles estejam conscientes do que estão fazendo (...).”

S1: “(...) Tem muito o discurso assim: Eu tenho 15 anos de experiência. 15 anos nem sempre de uma experiência que é certa (...) 15 anos de erro ali às vezes, recorrentes, que ele não para pra pensar muitas vezes. No nosso trabalho a gente lida muito com isso. Fazer o professor olhar para a prática dele. Essa metacognição mesmo.”

P: “A gente tem que estar atendo às questões próprias do desenvolvimento adulto (...) A gente sabe que isso (*dizer que tem anos de experiência*) é um argumento próprio do adulto para lidar com dificuldades que ele encontra. Então, como psicólogos, que entendemos de desenvolvimento adulto, já vamos construindo formas de lidar com esse argumento.”

S6: “Tem uma professora lá na escola, que ela tem uma aluna que ela me passou. Uma aluna que tem dificuldade de aprendizagem (...) Só que ela não queria que eu entrasse na turma dela (...) Ela falou assim: Pega a aluna e dá uma jeito nela (...) Eu até fiz uma entrevista com ela nos moldes do assessoramento (...) Aí, por acaso, eu fui buscar a menina (...) e dei uma olhadinha na sala dela.”

S2: “A maioria dos professores são assim. Você vai conversar com o professor ele: ‘Eu já fiz isso’ Tudo eles já fizeram! (...) Tem também a questão de eles fugirem do compromisso. Você fala: ‘Vou entrar na sua sala tal dia’; ou você faz uma entrevista no dia anterior que dá uma

mexida como professor. Ele já entra de atestado! Tanto é que eu falo pra direção da escola: ‘Você tá preparado pro professor começar a faltar?’ Não tem 15 dias que eu falei isso com a direção da escola e não deu outra: a professora simplesmente pegou 5 dias de atestado seguidos! (...) é fato: é só mexer com o professor que ele vai pegar atestado!”

S8: “Mas será que também não seria a hora de refletir como a gente está chegando? Porque, por exemplo, eu não iria buscar essa criança em sala. Eu iria falar pra ela: professora, dentro do processo, eu preciso primeiro observá-la. Se ela não me abre espaço de observação: então a senhora está me dizendo que essa criança não precisa chegar ainda a um trabalho individual, porque eu vou partir do coletivo para o individual (...) Quando um professor tem um discurso (...) a gente precisa dar a volta, se não a gente não chega (...) Se eu mantenho o mesmo discurso eu não vou alcançar esse professor e aí, mais uma vez, eu vou estar concordando com ela que o problema é o aluno (...) E entro da nossa Orientação Pedagógica é fundamental a observação (...)”

A discussão prosseguiu e, posteriormente, a reflexão sobre o exemplo trazido por S6 retornou.

P: “Uma atuação (...) tem que ser consciente, tem que ser clara: eu estou até usando a brecha de fazer o que ela quer, mas eu preciso chegar no que eu quero, porque se não, eu vou estar simplesmente reforçando (...) S6, eu vou pegar uma coisa da sua fala. Quando você estava contando, você falou assim: ‘Aí, por acaso, eu peguei a menina’ ”

S6: “Mas eu tinha intencionalidade, não foi por acaso. Não foi só pra cumprir o desejo (da professora). Eu me aproximei mais da professora e agora, hoje, eu venho aqui observar a menina em sala de aula.”

(...)

S9: “A princípio, pra todo mundo, ele reforçou a idéia de que a criança que tinha problema, porém, no momento em que ele vai buscar em sala, que ele fica na porta, que ele espera a menina se organizar pra tirar, ele está observando tudo. Aí, tá, ele fez a avaliação com a criança, observou a criança conforme a professora queria. Aí, de repente ele fala assim: Agora, para eu concluir, eu preciso observar ela na sala de aula pra ver. Quer dizer, já mudou o sentido! Ou seja, ele usou realmente a opinião da professora, a necessidade que a professora colocou, mas já deu um jeitinho de ganhar a confiança.”

(...)

S6: Isso também é uma dificuldade minha. Qual é a especificidade do psicólogo escolar? O que vai diferenciar o meu discurso do discurso da pedagoga? (...) Eu trabalhei 14 anos em sala de aula. Aí, quando eu vou fazer essa intervenção, psicológica, (...) eu me recordo muito da forma como eu trabalhava como professor. E como psicólogo eu fico ainda: - *Bem, como é que é? Vou ficar no papel de Feud?*”

P: “Talvez essa resposta não esteja nem na prática cotidiana de sala de aula nem no Freud.”

S1: “Por isso que eu falei: acho que nossa competência primeira é do saber. Até quanto eu me preparei, eu busquei ser um psicólogo escolar?”

S9: “Essa questão do S6 é bem presente em mim. Eu também fiquei nove anos em sala de aula (...) Então logo quando eu entrei na Equipe, eu tinha essa dificuldade. (...) Quando a gente vai lá (*uma determinada escola*), a gente tem que ir como psicólogo. Eu não vou fazer uma clínica, mas eu tenho dar um olhar de psicólogo (...) Porque no momento em que você fala em nível de professor: – *Isso já aconteceu comigo*. Elas falam: – *Ah, mas isso eu já fiz!*”

Sentidos Partilhados

1. Alguns professores apresentam resistência a refletir sobre sua prática e aceitar a intervenção do psicólogo escolar.
 2. O psicólogo deve planejar sua estratégia de atendimento de acordo com seu conhecimento e não apenas para atendimento das demandas do professor.
 3. Quando seguro de suas concepções, o psicólogo pode recorrer ao atendimento das demandas solicitadas, apenas como uma “brecha” para alcançar o professor e mediar novas possibilidades de ação.
 4. A identidade do psicólogo pode ser associada a sua prática clínica e psicanalítica.
 5. Para identificar sua especificidade, o profissional de Psicologia Escolar deve apropriar-se teoricamente de sua área e preparar-se para a atuação.
 6. O “olhar de psicólogo” agrega determinados sentidos que dão credibilidade à mediação com o professor.
-

Síntese interpretativa

A pesquisadora, ao evidenciar a importância da conscientização das práticas para uma atuação intencional, ressaltou também o papel do psicólogo na mediação de desenvolvimento de competências nos professores para que os mesmos atuem conscientemente. Os psicólogos relataram não observarem tal reflexão na prática dos educadores, os quais se ancoram em seu longo tempo de serviço como uma maneira de valorizar sua atuação sem uma verdadeira avaliação nem reflexão. S6 relatou uma experiência na qual atendeu à demanda do professor e priorizou o atendimento focado na aluna; S2 fez eco às suas reclamações em relação às resistências dos professores à intervenção do psicólogo. Nesse contexto, S8 entrevistou sugerindo uma reflexão a respeito da maneira como eles, psicólogos das EEAA, vêm atuando com os professores. A participante retomou a fala de S6 e afirmou que não teria agido como o colega, pois acredita que, dessa maneira, acabaria por reforçar o discurso de que o fracasso escolar é uma questão apenas do aluno. Quando a pesquisadora retomou o exemplo e, mais uma vez, propôs a reflexão sobre essa experiência, direcionando para a questão da necessidade de uma atuação consciente, S6 observou a intencionalidade que havia por trás de sua prática, S9 trouxe

a própria visão sobre a ocasião relatada e os diferentes sentidos circulados a esse respeito, contribuindo com a interpretação acerca da situação discutida. Posteriormente, S6 afirmou sua dificuldade em definir a especificidade do psicólogo, associando-a ao conhecimento da Psicologia Clínica e S9 admitiu passar pelas mesmas dificuldades. Ainda, S6 e S9 disseram, muitas vezes, terem se baseado no conhecimento prático adquirido enquanto eram professores no enfrentamento de situações vivenciadas pela EEAA. Entretanto, S9 ressaltou que os educadores costumam atribuir sentidos diferenciados ao saber prático e ao “olhar de psicólogo.”

Considera-se que esse momento de interlocução se caracterizou por sua riqueza de elementos de grande relevância para uma pesquisa que objetivou estudar o processo de formação continuada de psicólogos escolares. As interlocuções trouxeram variadas temáticas para o contexto da discussão e foi possível inferir circulação de sentidos muito importantes ao processo.

A intervenção inicial da pesquisadora buscou retomar as considerações realizadas nos últimos encontros a fim de salientar a importância desse processo reflexivo no desenvolvimento da tomada de consciência sobre a própria prática. Entende-se que o processo de conscientização do profissional é construído em sua relação com o contexto que se insere e, dialeticamente, o transforma. Na medida em que o sujeito vai desenvolvendo um entendimento crítico de si mesmo e da realidade que partilha (Guzzo, 2007), ele também modifica sua interação com o contexto que se insere e, assim, o transforma.

A conscientização pode ser caracterizada como “um processo de transformação pessoal e social vivido por quem é oprimido na descoberta de sua realidade. É mais do que uma mudança de opinião sobre a realidade, é a mudança na forma de se relacionar no mundo” (Guzzo, 2007, p. 27). A prática profissional bem sucedida, intencionalmente planejada, depende da conscientização do contexto com que se está interagindo.

Defende-se, pois, que a clareza acerca da especificidade da profissão e da necessária constituição da identidade profissional possibilitem uma atuação lúcida, consciente e intencional em Psicologia Escolar, permitindo persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais” (Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, no prelo).

Tais ações podem configurar-se como mediações intencionais junto a outros profissionais da escola a fim de que eles também atuem conscientemente. Como ressaltado pela pesquisadora no momento da Oficina “é uma competência importante de ser desenvolvida e de ser intencionalmente mediada nos professores (...), também é muito importante que eles estejam conscientes do que estão fazendo”. Assim, “nesse movimento, o psicólogo escolar contribui para a promoção de conscientização de papéis, funções e responsabilidades dos participantes das complexas redes interativas que permeiam os contextos educacionais” (Marinho-Araujo, 2010).

Essa função de suporte aos outros atores escolares, especialmente à equipe docente, é previsto pela Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010), diretriz da atuação das EEAA. O documento direciona a três grandes dimensões de ação: (a) mapeamento institucional; (b) assessoria ao trabalho coletivo dos professores; e (c) acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. As dimensões orientam a atuação da Equipe e “devem ser desenvolvidas concomitantemente, articuladas dialeticamente ao longo da atuação da EEAA” (GDF, 2010, p. 68). Originalmente desenvolvidas por Marinho-Araujo e Almeida (2005) para a atuação preventiva do psicólogo escolar. Essas dimensões de ação foram ampliadas pela Orientação Pedagógica (GDF, 2010) e adequadas ao trabalho em equipe.

O Mapeamento Institucional (MI) caracteriza o contínuo processo de compreensão do contexto escolar, por meio do delineamento e da reflexão de aspectos da instituição. (Marinho-Araujo & Almeida, 2005). “Portanto, o MI contribui para que o psicólogo e o pedagogo atuem de forma intencional, sistematizada e adequada, proporcionando uma visão aprofundada e clara de cada instituição” (GDF, 2010, p. 69).

Concomitantemente ao MI, os profissionais da Equipe devem realizar planejamentos e assessorias ao trabalho coletivo dos profissionais da escola. Nessa dimensão encaixam-se as reuniões propostas pelas EEAA aos outros atores escolares, com vistas a criar espaços de interlocução e instrumentalização, sobretudo, do professores (Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Especificamente, cabe também nesta dimensão, o direcionamento ao psicólogo a atentar-se ao acompanhamento das “relações interpessoais com o corpo docente, direção e equipe técnica” (Marinho-Araujo & Almeida, 2005, p.94).

Paralelamente às outras duas dimensões anteriores, o acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem “tem como foco a promoção da reflexão junto aos atores da instituição educacional, de como esses planejam, executam e avaliam seus trabalhos de uma forma geral” (GDF, 2010, p. 72). Segundo Marinho-Araujo e Almeida (2005), “a meta prioritária é melhorar o desempenho escolar dos alunos, em busca da concretização de uma cultura de sucesso escolar” (p. 95). Essa dimensão de ação contempla as intervenções da EEAA nas situações de queixa escolar trazidas pelos professores, as quais serão discutidas mais adiante à luz das interlocuções.

Acredita-se que, nas três dimensões de atuação, o psicólogo terá que mobilizar suas diversas competências na mediação com os outros profissionais da escola. Ao mapear necessidades específicas da instituição, o psicólogo pode promover junto aos demais atores escolares contextos de reflexão, com vistas a assessoramento de uma ressignificação conceitual que venha a otimizar a relação ensino e aprendizagem.

A necessidade de o psicólogo mediar o processo de conscientização do professor foi destacado por S1 ao afirmar: “No nosso trabalho a gente lida muito com isso. Fazer o professor olhar para a prática dele. Essa metacognição mesmo”. Segundo o psicólogo, muitos professores tendem a ancorar-se no tempo de experiência como suporte de sua prática, sem realmente refletir

sobre a qualidade de suas ações e como elas vêm repercutindo no contexto com o qual intervém. Nesse sentido, acredita-se que o psicólogo escolar possa mediar espaços de escuta das angústias e conflitos gerados na prática docente e propor a circulação de novos sentidos a essas problemáticas, colaborando com o processo de conscientização do professor (Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Na sequência do comentário de S1, S6 trouxe o exemplo de uma professora que, ao ver-se experiente, não acreditava que seria necessário que o psicólogo a observasse em sua prática de sala de aula para proceder a avaliação de uma determinada aluna, a qual ela havia encaminhado. Como relatado por S6:

Tem uma professora lá na escola, que ela tem uma aluna que ela me passou. Uma aluna que tem dificuldade de aprendizagem (...) Só que ela não queria que eu entrasse na turma dela (...) Ela falou assim: Pega a aluna e dá uma jeito nela!

Igualmente, S2 queixou-se da *resistência* do professor em refletir sobre a própria prática e da dificuldade de o psicólogo acessá-lo. Segundo o participante, “a maioria dos professores são assim. Você vai conversar com o professor ele: ‘Eu já fiz isso’. Tudo eles já fizeram!” (S2).

Observa-se na interlocução entre S6 e S2 críticas em relação aos professores. Ambos trazem exemplos de situações nas quais os educadores não aceitaram a intervenção do psicólogo; pelo menos, não da maneira como S6 e S2 estavam propondo a atuação para aquele momento. Pode-se interpretar que, quando trouxeram tais queixas, os dois participantes estavam atribuindo a dificuldade de intervir em alguns casos à resistência dos professores em aceitar a intervenção do psicólogo escolar. Segundo eles, os educadores demonstravam tais barreiras ao impedir a entrada da EEAA para observar a dinâmica de sua sala. S2 ainda trouxe um agravante à situação, apontando que os professores costumava fugir da EEAA nas datas agendadas para a observação; e, ainda, que alguns educadores chegavam a utilizar atestados médicos para justificarem suas faltas, precisamente no dia em que a observação seria realizada. Segundo S2, “é fato: é só mexer com o professor que ele vai pegar atestado!”. As queixas que os participantes atribuíram aos professores merecem algum destaque para uma análise da sua construção processual e relacional.

À luz do percurso histórico que a Psicologia Escolar vem trilhando, é possível interpretar as situações trazidas pelos participantes como parte do processo de modificação paradigmática da interface Psicologia e Educação, o qual ainda tem um longo caminho a ser percorrido. Primeiramente, pode-se considerar que os participantes, nas situações relatadas, buscavam atuar junto ao professor, acreditando que dessa forma poderiam causar impacto no processo ensino-aprendizagem do aluno cuja queixa havia chegado em suas mãos. Em uma primeira análise, o fato de a observação de sala de aula apresentar-se aos participantes como uma fase importante de sua intervenção já demonstrou que o modelo de atendimento individualizado e focado no aluno problema vem modificando na prática do psicólogo escolar. Contudo, acredita-se que tal questão merece uma análise ainda mais aprofundada para a compreensão em sua complexidade.

Apesar de S6 e S2 não explicitarem exatamente quais eram seus objetivos ao proporem aos professores a observação de sala de aula, alguns trechos das falas dos participantes, bem como o conhecimento que se tem das normatizações das EEAA, induz uma possível interpretação. Quando S6 disse “eu até fiz uma entrevista com ela nos moldes do assessoramento” e, mais adiante S8 afirmou que “dentro da nossa Orientação Pedagógica é fundamental a observação”, entende-se que os participantes têm buscando proceder de acordo com o modelo de atendimento que lhes é proposto pelas diretrizes operacionais do serviço: a Orientação Pedagógica (GDF, 2010). Partindo das intervenções coletivas para as individuais (como ressaltado por S8), o modelo de atendimento às demandas da escola vem sendo construído com base no denominado *Procedimento de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares – PAIQUE* (GDF, 2010; Neves, 2001; Neves & Almeida, 2003; Neves & Machado, 2007). Presente diretriz da atuação das EEAA (GDF, 2010), bem como nos últimos programas de formação continuada desenvolvidos em parceria com a Universidade de Brasília, o PAIQUE tem sido o modelo almejado para orientar a atuação da EEAA na dimensão de acompanhamento do processo ensino e aprendizagem.

O modelo prevê que a atuação do serviço de apoio especializado aos alunos com queixas escolares da instituição educacional seja iniciada junto aos docentes, uma vez que são eles que demandam a queixa escolar. Caso essa intervenção não seja suficiente, que se aprofunde, então, a intervenção iniciando um trabalho com a família e, na persistência das demandas, pode-se chegar a um trabalho diretamente com os próprios alunos. (GDF, 2010)

Sabe-se que todos os psicólogos participantes da Oficina já tiveram contato com o PAIQUE e imagina-se que eles o tomem como uma diretriz de atuação nas EEAA; entretanto, pretende-se problematizar a relação dos participantes com o modelo de intervenção. Acredita-se que, a maneira como S2 e S6 se referiram ao procedimento de observação em sala de aula, bem como a relação que vêm estabelecendo com alguns professores, sugere que eles (e provavelmente alguns outros profissionais) possam não estar compreendendo o PAIQUE em sua complexidade teórico-metodológica. Infere-se que estejam concebendo o procedimento apenas como uma diretriz operacional sem, contudo, haver uma conscientização de seus fundamentos conceituais. A própria Orientação Pedagógica das EEAA (GDF, 2010), ao normatizar o modelo de atendimento e os eixos de atuação das Equipes, ressalta:

A necessidade de atualização das práticas profissionais dos atores da instituição educacional não pressupõe apenas o conhecimento das orientações pedagógicas que norteiam os sistemas de ensino, mas, principalmente, implicam em uma revisão das concepções teóricas adotadas por esses profissionais, visto que, assim como afirma Medeiros (2005), “por trás de toda prática educativa há sempre um conjunto de ideias e concepções que a sustentam” (p. 235). (GDF, 2010, p. 53)

Acredita-se que o fato de S2 e S6 exemplificarem uma situação na qual pressupõe-se que estavam seguindo o modelo de atendimento previsto na Orientação Pedagógica (GDF, 2010) não

implica que os psicólogos estivessem realmente compreendendo as concepções que fundamentam o PAIQUE. Por exemplo, em relação ao próprio procedimento de observação de sala de aula, previsto pela diretriz (GDF, 2010) como uma proposta de intervenção coletiva, S6, neste mesmo momento da Oficina relatou que, depois de algum tempo, ele já estava sendo autorizado pela professora a “observar a menina em sala de aula” (S6). Ou seja, ele estava desenvolvendo uma intervenção aparentemente coletiva, mas seu foco de atenção permanecia individualizado, pois estava observando “a menina” e não a multiplicidade de fenômenos presentes na sala de aula.

A observação da sala de aula e das demais atividades escolares é prevista pela Orientação Pedagógica (GDF, 2010) como uma atividade da EEAA no processo de acompanhamento e compreensão da dinâmica educacional. A estratégia pode ser utilizada como instrumento do Mapeamento Institucional; ou, na dimensão de acompanhamento do processo ensino e aprendizagem, por exemplo, no atendimento à queixa trazida pelo professor (GDF, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Esta análise das práticas educativas não deve ser entendida como fiscalizatória, mas como uma forma de levantamento de informações acerca da dinâmica pedagógica, das interações entre professor e alunos, das concepções que embasam a prática do professor, dentre outros pontos. Assim, faz-se necessário um planejamento intencional para que o psicólogo mobilize sua atenção de forma a construir conhecimentos a partir dessa intervenção. Segundo Marinho-Araujo e Almeida (2005):

Como metodologia para o acompanhamento desse processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na relação ensinar e aprender, defende-se a utilização sistemática da observação da dinâmica de sala de aula e dos demais contextos socioeducativos. A observação não deve prescindir dos conhecimentos teórico-metodológicos da ciência psicológica, chamando-se atenção para a especificidade da contribuição dos estudos das interações e relações sociais nesse aspecto. (p. 96)

Além da aparente compreensão equivocada dos fundamentos e objetivos específicos do procedimento de observação de sala de aula, a fala dos participantes S2 e S6 sugerem também algumas interpretações no que diz respeito às concepções desses profissionais em relação ao processo ensino-aprendizagem. Ainda que tenham apresentado a intenção de conduzir a avaliação e a intervenção das queixas a partir de uma perspectiva mais ampla e menos direcionada ao aluno, a maneira como se referiram aos professores denotam ainda alguns conceitos característicos de uma lógica linear e causal. É como se, ao tirar o foco do problema escolar do aluno, precisassem atribuir a alguma outra pessoa ou situação a culpa do fracasso; assim, o professor fica sendo o novo culpado.

Nessa perspectiva, acredita-se que não haveria realmente uma mudança de paradigmas, mas sim um deslocamento da culpabilização. Ao considerar o professor alguém que não está sendo capaz de efetivar seu trabalho de ensinar e que, ainda, impede a intervenção do psicólogo,

implicitamente se está deslocando a culpa do fracasso escolar para o educador. A transformação paradigmática que propõe-se para a Psicologia Escolar, presente nos fundamentos conceituais do próprio PAIQUE, não desconsidera o papel do professor na construção das queixas, mas busca a compreensão dos fenômenos escolares dentro de seu aspecto complexo e multicausal. Assim, faz-se necessário compreender as relações entre os sujeitos envolvidos na constituição das queixas, tanto dos professores em relação aos alunos, quanto dos psicólogos em relação aos educadores, como relatadas na Oficina.

Uma visão crítica da relação entre os profissionais da Equipe e os professores sugere algumas (das diversas possíveis) hipóteses acerca da construção das supostas *resistências* dos educadores à assessoria da EEAA. Na medida em que também partilham de significados históricos da relação entre a Psicologia e a Educação, os professores acabam por reproduzir alguns conceitos deterministas contra os quais a Psicologia Escolar vem lutando em seu processo de histórico de resignificação. Muitas vezes, buscam a culpa do fracasso escolar em aspectos inatos ou ambientais do aluno e seu contexto familiar, responsabilizando o sujeito que não aprende por sua inabilidade.

O cotidiano escolar é permeado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente. As crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos. (Collares & Moyses, 1992, p. 15)

Assim, aceitar a assessoria institucional do psicólogo escolar a partir das dimensões evidenciadas implica ao professor a resignificação do conceitos deterministas e focados no aluno, bem como a reflexão e revisão de sua prática e o conseqüente compromisso e responsabilidade na aprendizagem. Tal transformação é um fenômeno complexo e está relacionado a processos de conscientização e desenvolvimento de competências por parte dos professores. Dessa forma, similarmente ao que vem sendo enfatizado neste trabalho acerca da formação do psicólogo escolar, pode-se planejar mediações intencionais que provoquem no educador a reconstrução de sentidos a respeito do processo de ensino e aprendizagem e a conscientização de sua participação na construção das queixas escolares.

Contextos de mediação intencional dos professores podem ser oportunizados pelo profissional de Psicologia Escolar. Para tanto, o psicólogo precisa estar consciente da complexidade dos fenômenos relacionais que perpassam as demandas do professor, tanto em relação ao aluno quanto à própria EEAA, para que possa intencionalmente mediar processos de conscientização junto a esse educador, como disse S1, “fazer o professor olhar para a prática dele” em um processo de metacognição.

Após os relatos de S6 e S2, queixando-se das atitudes dos professores, S8 interviu provocando uma mudança nos sentidos circulados. Da fala de S8, infere-se que a participante, no

decorrer da interlocução, atentou para os aspectos simbólicos que mediavam a relação entre os professores e os psicólogos nas situações exemplificadas por seus colegas. Assim, S8 utilizou-se do exemplo trazido por S6 para problematizar a intervenção do psicólogo junto aos professores. Ela propôs uma reflexão, contribuindo efetivamente com o contexto de formação continuada ao mediar a ressignificação de concepções que estavam sendo atribuídas ao professor. S8 trouxe novos olhares às situações de resistência do professor e, assim, fez circular sentidos fundamentais para o processo de conscientização do psicólogo escolar. A psicóloga inseriu-se na interlocução convidando os outros participantes a refletirem acerca da sua própria ação, ao questionar: “Mas será que também não seria a hora de refletir como a gente está chegando?” Entende-se esse processo, de incitar os outros participantes a refletirem sobre a própria prática, como um elemento de grande riqueza à construção da mediação intencional para o desenvolvimento humano.

Os sentidos que S2 e S6 vinham atribuindo no referido momento da Oficina à relação entre o psicólogo da EEAA e alguns professores foram ressignificados por S8, a qual sugeriu uma reflexão acerca da maneira pela qual eles próprios vêm intervindo na relação com os outros atores escolares. Esse processo de ressignificação foi oportunizado por S8 a partir do exemplo trazido pelo colega S6. Segundo ele, com o impedimento da professora à sua entrada para observar a classe, ele atendeu o pedido da educadora e levou a criança para uma avaliação individual, aproveitando para observar a turma superficialmente; como relatou: “Aí, por acaso, eu fui buscar a menina (...) e dei uma olhadinha na sala dela.”

S8 mostrou-se contrária à atitude de S6, pois o fato de ele ter atendido à demanda de buscar a criança sugeriu à professora que o foco do problema estava realmente intrínseco à aluna, já que o psicólogo a retirou do contexto de sala de aula para avaliação individual. S8 afirmou que “não iria buscar essa criança em sala”. E, ainda, enfatizou que, se fosse ela, iria insistir com a professora que a observação fazia parte do seu trabalho, explicando à educadora que suas ações partem das relações coletivas para os aspectos individuais do aluno. E ressaltou:

Quando um professor tem um discurso (...) a gente precisa dar a volta, se não a gente não chega (...) Se eu mantenho o mesmo discurso eu não vou alcançar esse professor e aí, mais uma vez, eu vou estar concordando com ela que o problema é o aluno. (S8)

Considera-se que a ênfase de S8 na sua argumentação sugere que a psicóloga tinha clareza das concepções que embasam o modelo de atuação coletivizada. Ao escutar as experiências de seus colegas e os sentidos que eles vinham atribuindo à posição de alguns professores, ela entrevistou tentando mostrar-lhes outra perspectiva para compreender a situação. Infere-se que a psicóloga tinha consciência de que sua maneira de agir junto ao professor demonstraria a esse as concepções da EEAA em relação ao processo ensino e aprendizagem e os sentidos que mediam sua proposta de atuação.

Mais do que um guia operacional, a Orientação Pedagógica das EEAA (GDF, 2010) traz as concepções que embasam a proposta de atuação profissional. O atendimento das queixas trazidas

pelos educadores é uma demanda que deve ser compreendida na relação entre professor, aluno e objeto de conhecimento, e os múltiplos sentidos que a perpassam. Tal concepção necessita ser discutida com o educador que está demandando auxílio do psicólogo.

Ao receber uma demanda de queixa escolar, que muitas vezes localiza o aluno como portador de algum problema fisiológico ou psicológico dificultador da aprendizagem, os profissionais das EEAA devem manter um olhar reflexivo não somente sobre o aluno encaminhado, mas devem procurar investigar o contexto escolar e considerar seus atores como sujeitos promotores de transformações nos processos escolares, segundo as particularidades das relações e dos recursos que permeiam o trabalho pedagógico em cada caso encaminhado. (GDF, 2010, p. 75)

Essas orientações são fundamentadas na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento e, dessa forma, buscam na relação simbólica entre os sujeitos e desses com o contexto que estão inseridos, os pilares do processo ensino e aprendizagem. Tais interações devem ser compreendidas em um processo reflexivo quando o psicólogo analisa a construção da queixa escolar. Assim, acredita-se que S8, ao sugerir a reflexão coletiva, estava se fundamentando em bases teórico-conceituais sólidas, pautada inclusive na própria Orientação Pedagógica (GDF, 2010) para a atuação das EEAA.

Ainda, considera-se que o comentário de S8 ressaltou a necessária intencionalidade que deve constantemente comparecer nas ações do psicólogo, o qual, ao conscientizar-se dos signos que mediam a sua relação com o professor, tem a chance de mobilizar recursos psicológicos no planejamento intencional de uma ação que se configure efetivamente transformadora. Nesse sentido, o psicólogo deve se remeter a competências técnicas, metodológicas, interpessoais, éticas e estéticas que irão mediar a construção de sua atuação na intervenção com os educadores.

Quando S8 disse que, para alcançar o professor, o psicólogo deveria “dar a volta”, entende-se que ele precisaria criar uma maneira de agir que fosse eficaz para atingir intencionalmente seus objetivos. Para tanto, o psicólogo deve mobilizar competências de diferentes ordens; assim, a partir de uma concepção clara e bem fundamentada teoricamente, ele deve *imaginar* e *criar* uma forma de intervir na realidade, preocupando-se com as propriedades éticas e estéticas de sua criação a fim de melhor alcançar seus objetivos.

A reflexão iniciada por S8 teve repercussões no momento de interlocução apresentado, como se, a partir de seu comentário, tivesse sido dado à discussão um novo *tom*, o qual foi utilizado pela pesquisadora para dar continuidade à mediação da reflexão iniciada, aproveitando o exemplo trazido por S6 para analisar a proposta de uma ação intencional. Foi destacado que a própria expressão usada por S6 quando disse: “*ai, por acaso, eu fui buscar a menina*”, sugeriram que o psicólogo não havia colocado intencionalidade em sua ação. Entretanto, ele se manteve firme na posição de que atendeu à criança como uma maneira de aproveitar para aproximar-se da professora e que, depois disso, havia obtido sucesso em sua empreitada de observar a aluna em sala de aula.

S9 mostrou que havia entendido a crítica inicialmente apontada por S8 e pela própria pesquisadora a S6, ao afirmar que “a princípio, pra todo mundo, ele (S6) reforçou a ideia de que a criança que tinha problema”. Entretanto, após ter escutado a versão de S6 sobre o caso, o qual relatou ter tido intencionalidade em sua ação a fim de provocar maior aproximação com a professora, S9 ressignificou a situação dizendo que “no momento em que ele (S6) vai buscar em sala, que ele fica na porta, que ele espera a menina se organizar pra tirar, ele está observando tudo”.

Diante da conclusão de S9, propõe-se uma análise mais crítica. Primeiramente, infere-se que o próprio movimento reflexivo da participante se relaciona ao aspecto dinâmico da Oficina ao promover a circulação de sentidos a partir da experiência prática. Entretanto, entende-se que sua conclusão acerca do exemplo de S6 não se sustenta teoricamente; o movimento relatado por S6 de esperar a aluna se organizar para sair da sala e ficar “observando tudo” não contempla os objetivos do procedimento de observação em sala de aula defendidos conceitualmente (GDF, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Faz-se necessária uma observação detalhada e planejada para que se possa apreender os aspectos intersubjetivos constituintes do processo ensino e aprendizagem, da relação com o objeto de conhecimento mediada pelo professor, da dinâmica da sala de aula e das competências mobilizadas pelo educador em relação com os alunos (Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Assim como já destacado em relação aos participantes S6 e S2, também interpreta-se que S9 não tinha total clareza dos fundamentos que sustentam o procedimento de observação enquanto parte da dimensão de acompanhamento do processo ensino e aprendizagem. Portanto, mantém-se a posição interpretativa já expressa de que, S6 agiu “por acaso” na situação relatada. Agrega-se, ainda, à falta de intencionalidade na referida atuação, a inconsistência teórico-conceitual, tanto de S6 quanto de S9, o que ficou ainda mais evidente nas falas a serem analisadas a seguir. Cabe ressaltar que este método de análise não tem por objetivo buscar uma verdade factual, mas, na medida em que se faz interpretativo e construtivo, conserva a liberdade de a pesquisadora construir, manter ou reformular interpretações a respeito dos fenômenos analisados.

A dificuldade na apropriação teórica, que supõe-se necessária para embasar uma prática intencionalmente transformadora, ficou ainda mais clara a partir da nova fala de S6, o qual expressou sua dificuldade na definição do papel do psicólogo escolar, especialmente na especificidade do conhecimento a ser mobilizado para a sua prática. Ele questionou: “Qual é a especificidade do psicólogo escolar? O que vai diferenciar o meu discurso do discurso da pedagoga?” (S6). Então, ele admitiu que em sua atuação na EEAA, frequentemente, se remete à experiência anterior como professor e aos conhecimentos práticos construídos para desenvolver uma intervenção enquanto psicólogo. Situação semelhante foi relatada por S9, que também atribuiu a algumas decisões tomadas na posição de psicóloga a fundamentação de sua prática como professora.

A esse respeito, S6 ainda disse: “Quando eu vou fazer essa intervenção, psicológica, (...) eu me recordo muito da forma como eu trabalhava como professor. E como psicólogo eu fico ainda

‘Bem, como é que é? Vou ficar no papel de Freud?’”. Tal colocação sugere a interpretação de que o participante atribuiu a teorias de Psicologia Clínica a especificidade de conhecimento que ele necessitaria para atuar intencionalmente como psicólogo escolar, como se a intervenção desse profissional tivesse que se basear nos conceitos e práticas psicanalíticas. Na intenção de incitar uma discussão a este respeito, a pesquisadora ressaltou que a resposta acerca da especificidade do psicólogo escolar não estaria “nem na prática cotidiana de sala de aula nem no Freud” (P).

Nesse sentido, S1 enfatizou: “Acho que nossa competência primeira é do saber. Até quanto eu me preparei, eu busquei ser um psicólogo escolar?”. Com essa colocação, S1 pareceu ter compreendido a distorção de conhecimentos realizada por S6 e a ideia suscitada pela pesquisadora de que há conhecimentos que embasam a Psicologia Escolar e que diferem-se das teorias clínicas. Também S9 apontou que sua atuação na escola não deveria pautar-se por conceitos da Psicologia Clínica, mas que os outros profissionais esperam um “olhar de psicólogo” que não pode basear-se apenas na experiência prática como professora, deve ir além; “porque no momento em que você fala em nível de professor: ‘Isso já aconteceu comigo’. Elas falam: ‘Ah, mas isso eu já fiz!’ ” (S9).

O “olhar de psicólogo”, ao qual S9 refere-se, é conceituado por Marinho-Araujo e Almeida (2005) como uma *escuta psicológica*. A criação de um espaço que oportunize tal tipo de escuta é apontada pelas autoras como uma dimensão de ação do psicólogo escolar. Cabe ressaltar que essa proposta sugere um eixo de atuação específico do profissional de Psicologia, somando-se às dimensões da atuação em equipe já evidenciadas. De acordo com Marinho-Araujo e Almeida (2005):

O espaço de escuta clínica psicológica na atuação dos psicólogos escolares deve desencadear ações nascidas tanto na urgência do cotidiano escolar (escuta de angústias e sofrimento psíquico de alunos, professores e pais) quanto em atividades planejadas intencionalmente nessa perspectiva. (p. 93)

Assim, interpreta-se que S9, apesar de relatar dificuldade em definir a especificidade do psicólogo escolar, já vinha encontrando indícios de que sua maneira de relacionar-se com os outros agentes da escola estava mediada por sentidos e significados que afetavam tal relação. Apesar de não conceituar teoricamente a importância de um espaço de escuta psicológica, a participante mostrou ter compreendido que havia elementos simbólicos em sua relação com os professores que lhe davam indícios de sua especificidade.

A análise interpretativa dessa interlocução demonstra a importância dos elementos simbólicos que se encontram presente na mediação das relações entre os sujeitos e deles com o contexto. Nas relações com os professores, espera-se que o psicólogo se conscientize dos signos que mediam esses processos interpessoais; que ele perceba os sentidos e significados que o educador constantemente constrói, tanto em relação ao processo ensino-aprendizagem, quanto à própria intervenção do psicólogo nesse contexto. O planejamento de uma atuação que potencialize a mediação de determinados processos psicológicos depende da clareza consciente da realidade e sua constante transformação.

As dimensões de ação da EEAA e, especificamente, do psicólogo escolar (GDF, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005) contemplam propostas de atuação institucional e preventiva bem fundamentadas por conceitos que consideram a multiderminação dos fenômenos escolares. Acredita-se que, a partir de uma apropriação conceitual consistente, em um processo dialético entre teoria e prática, o psicólogo escolar das EEAA terá subsídios bem estruturados para a sua atuação profissional, de forma a promover a efetiva transformação da realidade.

Transversalizando os eixos de análise

Considera-se- que os processos de conscientização e ressignificação de conceitos e práticas da Psicologia Escolar foram potencializados pelo contexto da Oficina Lúdica. As atividades realizadas, ao privilegiarem relações estéticas, mostraram-se como uma possibilidade de mediar a conscientização do psicólogo escolar e, também, como uma opção metodológica para o profissional de Psicologia atuar junto aos professores. Acredita-se que a circulação de sentidos potencializada pelas atividades de criação e imaginação foram fundamentais para a construção das situações aqui analisadas.

Ressalta-se também a importância de propostas de formação que extrapolem as competências técnicas dos psicólogos escolares. Diante das análises, pode-se perceber que o enfrentamento dos fenômenos escolares demanda do psicólogo uma postura competente tanto no que diz respeito à clareza conceitual dos fundamentos que embasam sua atuação, quanto às dimensões estéticas, éticas, afetivas e criativas de sua prática.

Nesse sentido, a Oficina Lúdica mostrou-se uma proposta de formação profissional abrangente que oportunizou contexto de desenvolvimento humano adulto, colocando “em primeiro plano a análise do psicólogo na sua condição de sujeito e nessa condição, das suas possibilidades de ação transformadora nos contextos em que atua” (Martínez, 2009, p. 175).

Ser sujeitos na atuação profissional implica agir com autonomia, força e criatividade, tentando vencer as dificuldades e resistências de natureza diversa que inevitavelmente estão presentes nos espaços sociais complexos como os contextos educativos. Promover mudanças intencionalmente constitui um processo difícil já que os efeitos de qualquer ação intencional não dependem diretamente da ação mesma, mas da forma em que é percebida, compreendida e assumida pelas pessoas a quem vai dirigida. (Martínez, 2009, p. 176)

Assim, atuar como sujeito de transformação da realidade, implica ao psicólogo escolar o compromisso de permanente reflexão sobre a prática, com vistas a qualificar a atuação profissional, desenvolvendo competências. Esse movimento reflexivo perpassa processos cognitivos, afetivos, conceituais, dentre outros. Ao propiciar a mediação profissional, a formação continuada deve considerar também os aspectos intersubjetivos que perpassam as relações.

A maneira como os participantes da Oficina se envolveram nas atividades e discussões demonstrou que a mediação estética os acessou “na sua condição de sujeito” (Martínez, 2009, p.

175). Eles se disponibilizaram a trazer para o espaço de interlocução questões da prática, angústias, incertezas, experiências e formas de significar a suas relações com os outros agentes escolares. Na vivência estética, foram evidenciadas questões da atuação do psicólogo escolar na EEAA e circulados os sentidos que os participantes atribuem às mesmas. O envolvimento com a Oficina demonstrou a disponibilidade dos psicólogos para repensar a prática pela mediação de dimensões mais sensíveis da existência humana. Tais evidências foram indicadas pelas construções interpretativas dos momentos da Oficina.

Os dois eixos de análise buscaram, em um primeiro nível de análise compreender as zonas de sentidos atribuídos e circulados pelos participantes acerca das temáticas *mediações estéticas em contextos de desenvolvimento humano e identidade e atuação do psicólogo escolar na EEAA*. Em um segundo nível de análise, considerado o mais importante para o alcance dos objetivos dessa pesquisa, buscou-se evidenciar como o contexto da Oficina Lúdica oportunizou mediações estéticas entre os sujeitos e deles com as atividades propostas, potencializando a circulação de sentidos e ressignificação da realidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia principal que guiou esta pesquisa foi a investigação de características e potencialidades de um desenho metodológico inovador para a formação continuada de psicólogos escolares. Foi criada a Oficina Lúdica como estratégia privilegiada de mediação estética das interações entre os sujeitos em formação continuada e desses com seu contexto profissional. A fim de compreender o potencial transformador desse modelo de intervenção com psicólogos escolares, a experiência foi analisada à luz das fundamentações teórico-metodológicas que compõem este estudo.

Desde a definição dos pilares conceituais, os objetivos, o delineamento metodológico de intervenção e análise à discussão de seus resultados, esta pesquisa buscou construir um estudo que trouxesse a concepção do desenvolvimento humano como um fenômeno histórico e cultural, o qual se processa na relação mediada simbolicamente entre os sujeitos e desses com a realidade. Assim, em todo o seu percurso, as opções teórico-conceituais delinearam os caminhos trilhados pela pesquisadora em seu contínuo processo de construção interpretativa do contexto de pesquisa.

A criação, procedimento e análise da Oficina Lúdica se configuraram como uma experiência de grande riqueza teórica e prática, mostrando seu potencial transformador também no próprio percurso de formação da pesquisadora. O processo criador que se fez presente para a concepção das etapas dessa pesquisa certamente foi mediado por elementos estéticos, afetivos e imaginários relativo à trajetória pessoal da pesquisadora; e, por meio da reflexiva articulação teórico-prática, esse processo materializou-se na produção de conhecimento objetivada pelo estudo.

Tendo estas considerações em perspectiva, apresentam-se as conclusões acerca da potencialidade da mediação estética oportunizada pela Oficina Lúdica no processo de formação continuada de psicólogos escolares, bem como alguns desdobramentos do referido estudo, o quais produzem novas problematizações e sugerem questões orientadoras para outras possíveis pesquisas na área ou em temáticas afins.

De maneira geral, a pesquisa demonstrou situações de circulação e partilha de sentidos, experiências e conhecimentos oportunizadas pelo contexto de formação continuada intencionalmente planejado em suas características estéticas. Observou-se que as atividades lúdicas desencadeadas pela Oficina contribuíram com a criação de elementos simbólicos, de dimensões sensíveis e criativas, que mediaram processos de desenvolvimento psicológico ao longo da pesquisa.

Acredita-se que as estratégias metodológicas, que tiveram como base desdobramentos do conto *Chapeuzinho Vermelho*, impactaram os participantes não só pela excepcionalidade de temáticas desse tipo em processos de formação profissional, como pelo envolvimento afetivo com o qual os psicólogos se depararam. Ao se verem mobilizados pelas atividades lúdicas e artísticas, em um processo reflexivo mediado pela pesquisadora, eles puderam problematizar questões

próprias da Psicologia e se remeteram às suas experiências no contexto escolar, construindo novas articulações teórico-práticas.

Esses processos podem ser compreendidos no âmbito da proposta de Vygotsky (2009) acerca da relação entre imaginação e realidade. De acordo com o teórico, a criação imaginária é subordinada a aspectos qualitativos da experiência do sujeito. Entende-se que as vivências estéticas oportunizadas pela Oficina agiram de forma a enriquecer a experiência humana, mediando o desenvolvimento de competências que qualificam o potencial de atuação profissional.

Vivências lúdicas e artísticas, como por exemplo a escuta e a criação de histórias, demandam a imaginação criadora do sujeito, que, ao envolver-se com a situação, remete-se a elementos sua realidade, bem como aos sentidos e afetos a esses atrelados, na criação de imagens mentais. Assim, os psicólogos puderam ressignificar fenômenos reais, próprios da atuação profissional, ao trazê-los para compor as situações imaginárias vividas na Oficina.

Os processos de imaginar e criar mobilizam afetos, os quais, por sua vez, também interferem no processo criador. De acordo com Vygotsky (2009), imaginação e sentimentos são mutuamente influenciados. Assim, a formação continuada, nos moldes da Oficina Lúdica pôde acessar níveis mais profundos do sujeito, por meio de processos que impactaram a circulação de afetos.

Como produto desses movimentos dialéticos entre fenômenos vividos e criação imaginária surgem novas composições, as quais são inseridas no contexto, modificando-o (Vygotsky, 2009). As produções literárias, os sentidos partilhados e as ressignificações construídas nos espaços de interlocução da Oficina se apresentam como criações que interferiram na situação real, na medida em que suscitaram as ressignificações sobre a atuação do psicólogo escolar.

Os processos de construção de novos sentidos foram especialmente marcados pelos momentos nos quais a interferência de alguns sujeitos na interlocução objetivava trazer outras perspectivas para a situação discutida. Propostas de reflexão conjunta ou de novos olhares para uma determinada circunstância do cotidiano do psicólogo escolar foram ocasiões presentes na Oficina e que situam-se no campo dos processos criadores, uma vez que fizeram surgir possibilidades diferenciadas de pensar.

Acredita-se que a riqueza das discussões e reflexões ocorridas na pesquisa-intervenção esteve relacionada ao envolvimento dos participantes nas atividades. Propostas de formação caracterizadas pela rigidez formal, tipicamente relacionada ao trabalho com adultos, caracterizam-se por processo mediacionais de ordem racional. Assim, demandam dos participantes posturas mais objetivas e pragmáticas, em oposição às interações criativas e o envolvimento afetivo que a formação baseada na mediação estética pode promover. Nesse sentido, considera-se que o envolvimento com a Oficina e as suas potencialidades está relacionado à sua própria dinâmica estética que acessou os sujeitos por dimensões mais sensíveis e afetivas.

Com a criação e desenvolvimento da estratégia interventiva da Oficina Lúdica, buscou-se atender os objetivos dessa pesquisa, especificamente (a) investigar possibilidades de um novo desenho metodológico para formação continuada de psicólogos escolares baseado em atividades lúdicas e (b) estudar as características da mediação estética na estratégia de intervenção denominada Oficina Lúdica.

Acredita-se que tais objetivos tenham sido atingidos pelo presente estudo, de forma bastante satisfatória. O desenho metodológico utilizado pela Oficina apresentou-se inovador diante de propostas usualmente relacionadas à formação continuada em serviço. Por meio dessas experiências foi possível observar a mediação de elementos simbólicos qualitativamente distintos por sua dimensão sensível, lúdica, criativa, imaginária e fantástica na práxis dos participantes. Assim, a Oficina Lúdica mostrou-se uma estratégia diferenciada para a formação continuada, priorizando processos de mediação estética caracterizados pelo envolvimento afetivo e potencialmente criador entre os participantes e deles com as atividades. Como ressaltado no Capítulo I, o processo de criação imaginária mostrou-se substanciado pelas vivências reais do cotidiano profissional sujeitos, as quais estiveram presentes através das falas e produções artísticas.

Em meio às atividades lúdicas, os quatro encontros realizados evidenciaram momentos de interações comunicativas entre os participantes, nos quais foram circulados sentidos atrelados a concepções e situações experienciadas pelos psicólogos escolares em seu fazer diário. Com posse do registro desses momentos, a pesquisadora viu-se diante do desafio de relacionar as interlocuções entre os psicólogos com as mediações intencionais propostas na Oficina, articulando-as como unidades de análise complexas a serem compreendidas e interpretadas em sua integralidade.

A superação desse desafio metodológico foi motivada pela convicção de que uma estratégia comunicativa, como a Oficina Lúdica, necessitava ser compreendida justamente em seus aspectos interativo e relacional. Portanto, buscou-se nas interlocuções as unidades de análise para a compreensão das situações vivenciadas e, assim, foi possível relacionar os sentidos partilhados nos momentos da Oficina aos aspectos teóricos a serem discutidos.

Nesse sentido, a interpretação das unidades de análise trouxe evidências de que foram oportunizados aos participantes contextos e experiências que privilegiaram a mobilização de diversificados recursos psicológicos na articulação intencional teórico-prática. Por meio desse desenho metodológico, considera-se que foram atingidos os objetivos de (c) investigar a potencialidade da mediação estética na promoção de processos de reflexão, ressignificação, conscientização e construção da epistemologia da ação do psicólogo escolar; e, (d) pesquisar, por meio da circulação de experiências, sentidos e articulações teórico-práticas, o processo pelo qual os participantes remetem-se à sua atuação profissional, a partir da vivências da Oficina.

O alcance desses objetivos demonstrou que essa pesquisa apresentou-se coerente aos direcionamentos que a literatura da área, apresentada no Capítulo II, vem defendendo para os processos de formação continuada do psicólogo escolar. Propostas de capacitação em serviço que

articulem teoria e prática, promovendo a reflexão, conscientização e construção da epistemologia da ação do psicólogo escolar, vêm sendo discutidas como promotoras da transformação de concepções e paradigmas da área, e, assim, mediadoras de atuações profissionais mais efetivas e compromissadas.

Corroborando tais propostas, este estudo pôde contribuir com a construção de conhecimento em Psicologia Escolar, especificamente acerca da mediação de contextos de formação continuada dos profissionais da área. Não obstante, de maneira geral, a possibilidade de desenvolvimento psicológico para a transformação da prática profissional, por meio de mediações estéticas intencionalmente planejadas, extrapola a questão da formação do psicólogo, podendo ser adequada a outros campos de atuação.

Acredita-se que as pesquisas que pretendem explorar procedimentos de formação continuada devem entender-se atreladas ao avanço de estudos a respeito de processos de desenvolvimento psicológico na idade adulta. Essa investigação construiu indicadores de mobilização de recursos psicológicos que potencializaram o desenvolvimento de funções mentais mais complexas em profissionais adultos. A discussão dos resultados evidenciou que a mediação estética privilegiou processos de análise e síntese, criação imaginativa, reflexões, ressignificação e construção de conhecimento na articulação teoria e prática.

Sendo assim, considera-se que a pesquisa contribuiu para a ampliação de estudos acerca do desenvolvimento humano adulto, área de conhecimento ainda a ser bastante explorada. Particularmente, a proposta da Oficina Lúdica colaborou com a especificidade da mediação estética em contextos de atividades lúdicas que privilegiem a imaginação criativa em sujeitos adultos. Ainda, ao optar pelo conto-de-fadas como temática central da Oficina, também foi possível desenvolver conhecimentos sobre a potencialidade de atividades que envolvam essa questão em situações de mediação intencional de desenvolvimento adulto.

Acerca dessa temática, dentre os desdobramentos desse estudo, indicam-se alguns tópicos que merecem orientar pesquisas futuras, dentre os quais: indicadores de desenvolvimento adulto em contexto diversificados; racionalização e resistências no sujeito adulto em situações lúdicas; intelectualização do processo criador pelo adulto; indicadores de envolvimento afetivo em situações imaginárias vivenciadas por sujeitos adultos; processos de desenvolvimento de competências estéticas em adultos e sua implicação nos seus variados contextos de vida; entre outros.

No que diz respeito à temática da formação continuada de psicólogos escolares sugerem-se estudos que venham a contribuir com: o mapeamento dos programas contínuos e eventuais de formação continuada de psicólogos escolares no Brasil, suas propostas teórico-metodológicas, articulações acadêmicas e políticas, bem como desdobramentos em termos de construção de conhecimento e efetiva transformação da atuação profissional; pesquisas longitudinais que investiguem as mudanças na prática de psicólogos escolares em processo de formação continuada,

considerando a temporalidade necessária para o desenvolvimento de competências; outras possibilidades de desenhos metodológicos que articulem a formação teórica a mediações estéticas; e outras.

Além da capacitação continuada, a formação inicial em Psicologia e, especificamente, a sua área de interface com a Educação, apresentam-se como fecundo campo de pesquisas e construção de conhecimentos. A este respeito, poderiam também ser desenvolvidas propostas de mediações estéticas no desenvolvimento de competências de estudantes de Psicologia, caracterizando uma preparação mais abrangente ao futuro psicólogo escolar. Tanto em disciplinas teóricas, quanto em atividades de pesquisa, estágio e extensão universitária, aos graduandos poderiam ser oportunizadas vivências lúdicas e articulações teórico-práticas entre processos de imaginação criativa, produções estéticas e seus fundamentos conceituais.

Dentre os desdobramentos desse estudo, para além das propostas de pesquisas futuras, pretende-se destacar o desejo e a pretensão da pesquisadora de aprofundar a investigação com os próprios participantes da Oficina Lúdica acerca das efetivas transposições dos processos vivenciados na formação para sua prática profissional. Afora a curiosidade característica de pesquisadores, algumas situações ocorridas após o período de procedimento e análise do momento empírico da Oficina contribuíram para aguçar ainda mais o desejo de um aprofundamento investigativo dos desdobramentos da pesquisa.

Por meio de um canal de comunicação virtual (*blog*), criado e mantido por um dos participantes da Oficina, são publicizadas algumas ações que envolvem a participação das EEAA das quais os psicólogos desta pesquisa fazem parte, além de sugestões de leituras e filmes, novas publicações e pesquisas na área, entre outras. Após o término dos encontros, a pesquisadora manteve o hábito de acessar frequentemente o *blog* a fim de acompanhar as informações que vinham sendo veiculadas. Desde então, vêm analisando seus conteúdos considerando os desdobramentos da pesquisa desenvolvida. Pretende-se destacar algumas informações obtidas através do *blog* para a mediação de uma ampliação interpretativa.

Primeiramente, registra-se um Fórum das EEAA, desenvolvido pelos profissionais com o objetivo de circular experiências exitosas por meio da estratégia metodológica de oficinas.. Além disso, as atividades do Fórum trouxeram repetidamente a temática das histórias infantis e literatura, atividades lúdicas, processo criativo e a oficina como um espaço para a reflexão.

A esse respeito, infere-se que a Oficina Lúdica teve substancial influência na construção do Fórum das EEAA. Essa constatação deve-se tanto pela própria idealização de um espaço de circulação de experiências, quanto, e principalmente, por ter sido o Fórum caracterizado por oficinas, dentre as quais algumas se remetiam à atividade lúdica e histórias infantis.

Além desse evento, mais recentemente, notou-se a presença de alguns elementos diferenciados nas postagens do *blog* os quais chamaram a atenção da pesquisadora. Os espaços para sugestão de artigos acadêmicos e livros têm sido usados também para a divulgação de filmes e

vídeos. Acredita-se que tais elementos denotam a preocupação estética das sugestões oferecidas pelo *blog*, as quais, em última instância, são propostas entre os profissionais com vistas à contribuir com a atuação das EEAA.

Também são veiculadas nesse ambiente virtual fotos dos profissionais durante algumas atividades; dentre as últimas postagens, encontra-se o registro da “Semana de Estudos” das EEAA, ocorrida no início do ano letivo. São veiculadas imagens e a programação do evento, com uma breve legenda explicativa. Observou-se que os profissionais desenvolveram nesse encontro não somente estudos teóricos e discussões administrativas, mas vivências diferenciadas. O registro retrata uma atividade que envolve os sujeitos em dimensões corporais, lúdicas, afetivas e estéticas. Tal fato denota a preocupação do planejador da atividade em impactar os psicólogos e pedagogos por via das vivências estéticas.

Diante dessas constatações, surgem problematizações potenciais geradoras de novos objetivos de pesquisa. Por exemplo, poderia ser proposta uma investigação das atividades realizadas no Fórum de oficinas, bem como na Semana de Estudo, especialmente considerando o impacto e a influência da Oficina Lúdica nos processos coletivos de reflexão, estudo, debate. Também a avaliação dos profissionais das EEAA sobre a pertinência e utilidade prática das postagens de sugestões de artigos, livros, vídeos e filmes.

Principalmente, destaca-se, a partir da experiência vivenciada na Oficina, a abertura para um grande leque de oportunidades a futuros estudos acerca da atuação desses psicólogos escolares e suas múltiplas relações com: processos de formação continuada, atividades desenvolvidas pelos próprios psicólogos e pedagogos das EEAA voltadas para a qualificação do serviço, proatividade na busca de qualificação profissional e desenvolvimento de competências, dentre outras. A partir do desenvolvimento de competências estéticas pelos profissionais, seriam fundamentais estudos que viessem evidenciar as efetivas transformações da prática do psicólogo escolar no cotidiano profissional.

Pesquisar a formação continuada de psicólogos escolares, a partir de mediações estéticas propostas pela Oficina Lúdica, mostrou-se um estudo de grande riqueza processual. Foi preciso uma intensa articulação teórico-metodológica em todo o percurso da produção de conhecimento. Assim, considera-se ter sido possível a articulação de saberes e práticas de maneira estruturada e fundamentada conceitualmente.

Desde a concepção dos objetivos, esta pesquisa pretendeu-se inovadora e audaz. As articulações teóricas e, principalmente, as metodologias de construção e análise das informações mostraram-se possibilidades eficazes de constituição de conhecimento. Compreende-se a importância do desenvolvimento da Oficina Lúdica e da discussão desenvolvida nesse estudo para a construção de subsídios que venham a agregar conhecimento à Psicologia Escolar e à formação continuada de profissionais da área.

Especialmente, considera-se essa pesquisa, em seu conjunto integral, como significativa contribuição científico-profissional, na medida em que construiu inovadores métodos de intervenção, análise e discussão de processos de desenvolvimento psicológico, seus indicadores e potenciais.

REFERÊNCIAS

- Afonso, M. L. M. (2002). Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial. Em M. L. M. Afonso (Org.), *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social.
- Aguiar, W. M., & Ozella, S. (2006). Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26, 2, 222-245.
- Alecrim, C. G. M. (2005). *O papel da psicologia escolar na educação inclusiva, a partir dos sentidos construídos por professores sobre o conceito de inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Almeida, S. F. Conte de (2001). O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp.43-57). Campinas: Alínea.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: Uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A Ciência do Desenvolvimento Humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Barbosa, R. M. (2008). *Psicologia escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: atuação institucional a partir da abordagem por competências*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Brasil (2004) Resolução CNE/CES N° 8, de 7 de maio de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia Brasília: MEC.
- Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. Em: S. F. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas: Alínea.
- Cole, M. & Scribner, S. (2003) Introdução. Em: L. S. Vygotsky. *A Formação Social da Mente*. (pp. 1- 22). São Paulo: Martins Fontes.
- Collares, C. & Moysés, M. A. (1992). Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em Aberto*, 53, 13-28.
- Collares, C. & Moysés, M. A. (1996). *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

- Correia, M. & Campos, H. R. (2004). Psicologia escolar: histórias, tendências e possibilidades. Em O. H. Yanamoto & A. Cabral Neto (Orgs.), *O Psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar*. Natal, RN: EDUFRRN.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. De Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas: Alínea.
- Cruces, A. V. V (2009). Desafios e Perspectivas para a Psicologia Escolar com a implantação das Diretrizes Curriculares. Em C. M. Marinho-Araujo (Org.) *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 15-34). Campinas: Alínea.
- Danna, T. (2007). *Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil*. Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis.
- Da Rosa, C. B. (2007). *Educação Infantil e contação de histórias: memórias e práticas* Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre.
- Fonseca, R. A. (2007). O imaginário dos contos infantis no espaço hospitalar. *Caderno do Seminário Permanente de Estudos Literários*, 3, 47-56.
- França, K. B. (2006) *Relações estéticas, criação e imaginação: a constituição do projeto de ser uma e outra, na dialética do ensinar e aprender*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Governo do Distrito Federal (2008). Portaria N°. 254 de 12 de dezembro de 2008. *Diário Oficial do Distrito Federal de 15 de dezembro de 2008*. Brasília: SEDF.
- Governo do Distrito Federal (2009). *Plano Orientador às Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: SEDF.
- Governo do Distrito Federal (2010). *Orientação pedagógica: serviço especializado de apoio à aprendizagem*. Brasília: SEDF.
- Gomes, V. L. (2007). A formação do psicólogo escolar: os empasses entre a teoria e a prática. Em: R. S. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (3ª Ed. pp. 39-60). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (3ª Ed. pp. 105-116).Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (3ª ed., pp.75-89). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. & Wechsler, S. M. (1993). O psicólogo escolar no Brasil: padrões, práticas e perspectivas. Em R. S. L. Guzzo; L. da S Almeida & S. M. Wechsler (Orgs.). *Psicologia escolar: padrões e praticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 41-46). Campinas: Editora Alínea.

- Jeolás, L. S. & Ferrari, R. A. P. (2003). Oficinas de prevenção em um serviço de saúde para adolescentes: espaço de reflexão e de conhecimento compartilhado. *Ciência e Saúde Coletiva*, 8, 611-620.
- Leontiev, A. N. (1994). O princípios psicológicos da brincadeira escolar. Em: L. S. Vygotsky, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (5ª ed., pp. 119-142). São Paulo: Editora Ícone.
- Luria, A. R. (1990/2008). *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* (5ª ed.). São Paulo: Editora Ícone.
- Maheirie, K. (2003). Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, 8, 2, pp. 147-153.
- Maheirie, K.; Da Ros, S.Z. ; Zanella, A. V.; Urnau, L. C.; Titon, A. P.; Werner, F. W.; Grimm, M. C. ; Vórioit, M. & Sander, L. (2006). O desenho de uma proposta de formação continuada de professores com oficinas estéticas. Em S. Z Da Ros, K. Maheirie & A. V. Zanella (Org.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: Núcleo de Publicações UFSC.
- Maheirie, K.; Zanella, A.; Da Ros, S. Z.; Titon, A. P.; Werner, F. W.; Urnau, L. C. & Cabra, M. G. (2007) Processo de criação em educadoras: uma experiência e suas contribuições. *Revista do Departamento de Psicologia-UFF*, 9, 145-154.
- Maraschin, C. (2004). Pesquisar e Intervir. *Psicologia & Sociedade*, 16, 98-107.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia escolar: fios e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 15, 88-98.
- Marinho-Araújo, C. M. (2007). A Psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 17-48). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23, 15-35.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2007). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. Mitjáns-Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. (2ª Ed. pp. 243-259). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2006). Psicologia Escolar e a responsabilidade social: uma experiência de extensão universitária. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 1, 57-67.
- Marinho-Araujo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 68-87). Campinas: Alínea.

- Marinho-Araujo, C. M., Neves, M. B. J., Penna-Moreira, P. C. B. & Barbosa, R. M. (no prelo). Psicologia escolar no Distrito Federal: história e compromisso com políticas públicas. Em R. S. L. Guzzo & Marinho-Araujo, C. M. (Orgs.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2003) O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp. 105-124). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 169-177.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto* 23, 39-56.
- Meurer, B. & Gesser, M. (2009). Tessituras em psicologia social na escola: relato de experiência com adolescentes. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 3, 235-243.
- Molon, S. I. (2006). Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores(as) na abordagem sócio-histórica. Em: S. Z. Da Ros; K. Maheirie & A. V. Zanella (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp. 95-114). Florianópolis: Núcleo de Publicações UFSC.
- Munhoz, S. C. & Zanella, A. V. (2008). Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. *Psicologia em Estudo*, 13, 287-295.
- Netto, S. P. (2008). As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e pratica*. (3ª Ed. pp. 21-38). Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2001). A atuação da Psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. J. ; Almeida, S. F. C. (1996). O fracasso escolar: Concepções sobre um fenômeno de múltiplas faces. *Cadernos da Católica*, 01, 09- 25.
- Neves, M. B. J., & Almeida, S. F. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em: S. F. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). São Paulo: Editora Alínea.
- Neves, M. B. J., Almeida, S. F., Araujo, C. M., & Caixeta, J. E. (2001). Uma experiência de extensão em Psicologia Escolar. *Participação*, 10, 50-56.
- Neves, M. M. B. J. & Machado, A. C. A. (2005). Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 135-152). Campinas: Editora Alínea.

- Neves-Pereira, M. S. (2004). *Criatividade na Educação Infantil: Um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Novaes, M. H. (2008). Visão transdisciplinar na formação do psicólogo escolar. Em S. M. Wechsler (Org.) *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. (3ª Ed. pp. 127-136). Campinas: Alínea.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: proposta para os Serviços de Psicologia*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, M. K. (2004). Ciclos de Vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30, 2, 211-229.
- Oliveira, M. K. (2006). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico* (4 ed.). São Paulo: Editora Scipione.
- Ormezzano, G. (2007). Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Em Aberto*, 77, 15-38.
- Patto, M. H. S. (1999) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, 17, 18-25.
- Pedroza, R. L., & Mendes, A. C. (2008). Brincando de literatura: o espaço das histórias em uma oficina do brincar. *Participação: Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília*, 49-57.
- Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *A psicologia escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: entre o verbo e a ação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Plantamura, V. (2004). Por Um Conceito Crítico De Competência Na Formação De Professores. *Revista Poiésis*, 2, 5-24,
- Proença, M. (2004) A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo . Em A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (4ª Ed. pp. 19-37). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rey, F. L. G.(2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson Learning.
- Rey, F. G. (2006). As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. *Psicologia: Teoria e Prática* . 8(2), 69-85.
- Rocha, M. L. (2006). Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. *Psico*, 37, 169-174.

- Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23, 64-73.
- Sawaia, B. B. (2006) Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. Em: S. Z. Da Ros; K. Maheirie & A. V. Zanella (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp. 85-94). Florianópolis: Núcleo de Publicações UFSC.
- Senna, S. R. C. & Almeida, S. F. C. (2007). Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras. Em A. Mitjans-Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. (2ª Ed. pp. 199-230). Campinas: Alínea.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Cortez.
- Smolka, A. L. (2009). Ana Luiza Smolka comenta Vigotski. São Paulo: Editora Ática.
- Souza, V. L. T. de; Petroni, A. P. & Dignani, L. A. (no prelo). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. Em R. S. L. Guzzo & Marinho-Araujo, C. M. (Orgs.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Capinas: Alínea.
- Souza, F. (2007). Nove Chapeuzinhos. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Szymanski, H., & Cury, V. E. (2004). A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, 9, 355-364.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. Em E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia Escolar. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Trojan, R. M. (2005). Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: a estetização das relações entre trabalho e educação. Dissertação de Mestrado - UFPR, Curitiba .
- Vázquez, A. S. (1999). *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Vygotsky, L. S. (1984/2003). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1987/1996). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1996/2004a). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001/2004b). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Criação e Imaginação na Infância*. São Paulo: Editora Ática.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e contituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 9, 1, 127-135.
- Zanella, A. V. (2006). "Pode até ser flor se parece a quem o diga": reflexões sobre estética e o processo de constituição do sujeito. Em: S. Z. Da Ros; K. Maheirie & A. V. Zanella

(Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp. 85-94). Florianópolis: Núcleo de Publicações UFSC.

Zanella, A. V. ; Da Ros, S. Z.; Reis, A. C. & França, K. B. (2004). Doce, pirâmide ou flor?: o processo de produção de sentidos em um contexto de ensinar e aprender. *Interações*, 9, 91-108.

Zanella, A. V.; Cabral, M. G.; Maheirie, K.; Da Ros, S. Z.; Urnau, L. C.; Titon, A. P.; Werner, F. W. & Lucilene Sander (2006). Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). *Caderno de Psicopedagogia*, 10.

Zucoloto, P. C. S. do V. (2007). O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17, 136-145.

ANEXO I: Questionários de caracterização dos(as) psicólogos(as) da EEAA



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação e Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Formação Continuada de Psicólogos Escolares na SEDF

Pesquisadora: Ana Clara Manhães Mendes

Questionários de caracterização dos(as) psicólogos(as) da EEAA

Iniciais do nome _____ Idade _____ Gênero: Feminino() Masculino()

Tempo de atuação na SEDF _____

Funções que já desempenhou na SEDF e atual função _____

Formação:

1. Graduação em Psicologia

Instituição _____

Cidade _____ Data de conclusão do curso _____

Na sua graduação, você cursou disciplinas ligadas à área de Psicologia Escolar? Quais?

2. Pós-graduação

Possui pós-graduação? Qual? _____

3. Formação profissional

Possui outros cursos de formação profissional? Por favor descreva-os na tabela seguinte:

Curso	Área de conhecimento	Instituição	Duração

ANEXO II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.**Universidade de Brasília****Instituto de Psicologia****Programa de Pós-Graduação e Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde*****Formação Continuada de Psicólogos Escolares na SEDF*****Pesquisadora: Ana Clara Manhães Mendes****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa supracitada que tem por objetivo investigar possibilidades de um novo desenho metodológico para formação continuada de psicólogos escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). A partir da análise do modelo de formação continuada oferecido às Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), serão desenvolvidas oficinas com os psicólogos escolares de uma Diretoria Regional de Ensino, com o objetivo de mediar o desenvolvimento de competências transversais por meio de atividades lúdicas.

As informações a serem utilizadas serão construídas por meio da análise das respostas aos questionários de caracterização, entrevistas e também através do registro em áudio e vídeo durante as oficinas..

Os dados fornecidos poderão ser utilizados e estarão disponíveis para discussão, avaliação e divulgação futuras, incluído publicações em periódicos ou livro de divulgação científico-acadêmica.

Conforme a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, vale destacar os seguintes aspectos:

- a) Os dados serão analisados de forma sigilosa, com vistas a garantir a privacidade dos sujeitos, quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
- b) O participante tem assegurada a liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo.
- c) A participação será voluntária, não haverá recompensa financeira e não representará riscos à integridade física ou psicológica aos envolvidos.

- d) As informações e esclarecimentos serão oferecidas aos participantes, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia e outros aspectos que se fizerem necessários.

Em caso de dúvida e/ou desistência, este poderá, a qualquer momento, contatar a pesquisadora responsável (Ana Clara Manhães Mendes, pelos telefones (61) 33354685 ou (61) 91743373, ou via e-mail anaclara_acmm@hotmail.com) ou o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (cepih@anis.org.br)

Estou ciente do acima exposto e aceito livremente participar da citada pesquisa

_____, DF, ____ de _____ de 2010

Nome do participante _____

Assinatura _____

Telefone(s): _____

E-mail: _____

ANEXO III: Carta De Aceitação Da Instituição**Universidade de Brasília****Instituto de Psicologia****Programa de Pós-Graduação e Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde*****Formação Continuada de Psicólogos Escolares na SEDF*****Pesquisadora: Ana Clara Manhães Mendes****CARTA DE ACEITAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Eu, _____ diretora da Diretoria Regional de Ensino, estou de acordo com a realização, nesta Instituição, da Pesquisa *Formação Continuada de Psicólogos Escolares na SEDF*, vinculada ao trabalho de mestrado de Ana Clara Manhães Mendes, sob orientação da Prof^a Dr^a Claisy Maria Marinho-Araujo, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB).

A pesquisa tem como objetivo a investigação das possibilidades de um novo desenho metodológico para formação continuada de psicólogos escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

As informações construídas pela pesquisadora serão tratadas de forma sigilosa quanto à identidade dos envolvidos. Os dados fornecidos poderão ser utilizados e estão disponíveis para discussão, avaliação e divulgação futuras, incluído publicações em periódicos ou livro de divulgação científico-acadêmica.

Assinatura e carimbo da diretora

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO IV: Histórias criadas pelos participantes

Grupo 1

Celularzinho Vermelho

Celularzinho Vermelho estava em casa, conversando no MSN com suas amigas. Ao acessar sua caixa de e-mails viu uma mensagem de sua mãe para levar a Ração Humana para sua avó, e também outros alimentos dietéticos, incluindo o shake de morango.

Na oportunidade, orientou a menina que ela não fosse de moto-táxi, e sim de metrô, por ser menos arriscado. Celularzinho Vermelho pegou o metrô e, alegre e saltitante, continuou conversando com suas amigas em seu celularzinho vermelho e não percebeu que o senhor, que parecia que estava indo para o trabalho sentou-se ao seu lado e lhe ofereceu um Halls de menta com chocolate. Celularzinho Vermelho observou algo duro no bolso do homem e perguntou:

- O que é isso tão duro no seu bolso? E tão grande?

- É meu aparelho de Nextel que levo para me comunicar com as pessoas interessantes como você

E Celularzinho Vermelho perguntou:

- E para que essa mala tão grande?

-É onde levo meu notebook, máquinas fotográficas, vídeos legais. Para onde você está indo?

Celularzinho Vermelho respondeu:

-Estou indo para a casa da minha avó

De repente, em seu celular vermelho, ela recebe a mensagem de sua avó dizendo que está saindo de casa para cumprir o combinado. Quando Celularzinho Vermelho e o homem descem na estação da Galeria dos Estados, a avó está com toda sua equipe da Polícia Federal para prender o bom homem que já era investigado e a avó então grita:

-Perdeu, perdeu! A casa caiu, vagabundo!

Fim! E isso é só o começo...

Grupo 2

Bonezinho Vermelho

Um certo dia, uma garotinha muito linda, muito animada e muito esperta foi matriculada em uma escola muito tradicional. Essa garotinha não se desgrudava de seus presentes favoritos. No seu primeiro ia de aula arrumou todo seu material, empolgadíssima para iniciar os seus estudos. Junto dos materiais colocou os seus brinquedos prediletos.

Ao chegar no portão da escola, que tristeza! Ela usava os seus dois brinquedos prediletos, no entanto ficou decepcionada por não poder adentrar no mundo mágico escolar, usando os tais brinquedos. Muito triste, guardou seus brinquedos na mochila e entrou nesse novo mundo, agora não tão colorido como antes imaginava. Na sala de aula se sentiu bem acolhida pela professora e colegas. A professora propôs como primeira atividade um comentário sobre seus brinquedos favoritos. Bonezinho Vermelho pode então falar sobre o seu boné e o seu skate. E , embora as normas escolares não aceitassem o uso dos mesmos, a professora estipulou o dia do brincar, onde ela poderia se divertir com seus colegas e ainda mostrar suas grandes habilidades no skate.

Grupo 3

Celularzinho Vermelho

A história vai ocorrer no ambiente escolar, mas envolve esse caminho de casa para a escola e da escola para casa. A contextualização é que ficou mais voltada para o ambiente educacional.

Celularzinho Vermelho acorda pela manhã às oito horas, a mãe solicita que a mesma vá organizar suas atividades escolares. CV responde que precisa atualizar seus e-mails, ligar para as amigas, assistir TV, para depois fazer o que a mãe sugeriu - organizar as atividades escolares. A mãe recomenda que, ao sair da escola para retornar à casa, a mesma deve ir para a casa da avó, mas que deve tomar cuidado e se atentar para os riscos que o caminho possa oferecer (como um convite de um pedófilo, nesse intervalo).

Aí veio à mente nossa a palestra que a gente assistiu semana passada (assustadora, que todo mundo ficou arrepiado, de cabelo em pé!) sobre a rede de pedofilia que existe no mundo todo. E esse pedófilo seria caracterizado pelo Lobo Mau da história. A gente caracterizou o pedófilo como Lobo Mau.

E o Lobo Mau seria um rapaz de aproximadamente 30 anos (que a Sueli que descreveu, o lindo rapaz, né) bem vestido, dono da lanchonete, cujo cachorro-quente CV amava e consumia ao final do dia. Todos os dias, no retorno da escola pra casa, ela passava na lanchonete e consumia. Então ele foi percebendo do que ela gostava, deixava de gostar e foi estudando.

Lobo Mau elogia, baba ao ver a garotinha próxima e desprotegida, mas que adora ser elogiada. CV é narcisista. Lobo Mau investiga se CV vai para a casa da avó. CV comenta que a avó não está em casa. CV chega à casa da avó e, em seguida, o Lobo Mau para realizar a sessão de fotos que ele já havia combinado anteriormente.

Vovó, que havia saído para a igreja, resolver alguma coisa, está fora de casa. A avó, esperta, no retorno pra casa, viu um carro estranho suspeito na frente de sua casa. Aproximando-se, percebe que Celularzinho Vermelho encontra-se sozinha, com um sujeito estranho que realiza fotos. Vovó entra em pânico, quase tem uma crise histérica e chama tudo mundo e etc e grita:
-Oh meu Deus! Chamo a polícia ou não?

Que isso é uma dúvida, né... E a polícia entra como o caçador na história.

Prende o sujeito, que faz parte de uma rede de pedofilia.