

*Em primeira pessoa*  
**TRAJETÓRIAS DE UMA  
PSICÓLOGA ESCOLAR**

**Cláudia Silva de Souza**

 **Pedro & João**  
editores

Ilustração da capa: John Rhaylander Botelho Passos

**EM PRIMEIRA PESSOA:**

**TRAJETÓRIAS DE UMA  
PSICÓLOGA ESCOLAR**



**Pedro & João**  
editores



**Cláudia Silva de Souza**

**EM PRIMEIRA PESSOA:**

**TRAJETÓRIAS DE UMA  
PSICÓLOGA ESCOLAR**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Cláudia Silva de Souza**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

---

Cláudia Silva de Souza

**Em primeira pessoa: trajetórias de uma psicóloga escolar.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 153p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0608-0 [Impresso]**

**978-65-265-0647-9 [Digital]**

1. Trajetória de trabalho. 2. Psicóloga escolar. 3. Psicologia. 4. Educação. I. Título.

---

CDD – 150/370

**Capa:** Petricor Design

**Arte da capa:** John Rhayllander Botelho Passos

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Através dos outros constituímos-nos.  
(Vigotski, 2000)



## Apresentação

Aqui!

Aqui neste livro você vai encontrar fundamentos teóricos e práticos para o trabalho com o público adolescente.

Você vai conhecer um pouco da trajetória de uma pessoa que escolheu a Psicologia como formação e foi capturada pela Psicologia Escolar.

Aqui neste livro tem informalidades e formalidades. Tudo misturado.

Lugar de alquimia. Transformação do denso em leve e vice-versa.

Tentativas.

Aqui eu espero tomar um café com você, ou um chá para quem não é de café.

Aqui eu conto tudo o que considero de mais importante no meu trabalho para você conhecer e refletir.

Quem sabe até se inspirar!

Boa leitura. Espero que goste!



## O começo de tudo

05 de novembro de 2022. Sensação de fim de pandemia. Será? Não sabíamos exatamente se a pandemia estava ou não acabando, até o momento em que eu comecei a redigir esse texto. A data foi destacada porque ela marca o que chamo de uma grande conquista para a equipe de Psicologia Escolar da escola em que eu trabalho há 13 anos, somando-se ao tempo em que fui professora substituta e o tempo em que sou professora efetiva, desde 2011. Vou explicar o porquê dessa conquista, mas, antes, quero contar um pouco da minha trajetória como psicóloga escolar, motivada por essa conquista e também por uma necessidade de autorrealização pessoal.

Quando terminei o curso de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia, eu não sabia em que área eu iria trabalhar. Faltava-me orientação, motivação, oportunidades, autoestima em dia. Porém, não me faltavam amigos para me indicarem, aqui ou ali, algumas pistas. Foi assim que comecei uma especialização em Psicopedagogia Institucional e, graças a ela, consegui o pré-requisito para o processo seletivo no qual eu concorri a uma vaga de professora substituta de Psicologia Escolar no colégio de aplicação em que eu trabalho, atualmente. Trarei aqui alguns recortes da minha trajetória profissional mais ligados à minha atuação como psicóloga escolar, mas acredito que tudo o que fiz, todas as experiências que passei foram importantes para definirem os rumos e os passos dessa trajetória.

Nos anos de 2006 e 2007, ocupei um cargo do qual eu conhecia muito pouco sobre quais as funções eu iria desenvolver. Lembro-me que na graduação em Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) as disciplinas da área de Psicologia Escolar e Psicologia do Desenvolvimento não me chamaram tanto a atenção, eu não havia feito nenhum estágio na área, mas o curso de especialização em Psicopedagogia havia, de certa forma,

despertado a minha percepção sobre o campo educacional e o trabalho psicopedagógico, de uma maneira geral. Teóricos como Piaget e Vigotski foram “ressuscitados” em minhas memórias e as questões relacionadas às “dificuldades de aprendizagem” (as aspas farão sentido, posteriormente) foram postas em evidência. Desse modo, ao adentrar a escola como profissional, eu estava teoricamente alinhada com algumas discussões que fazem parte do cotidiano escolar.

Com a colaboração de alguns colegas de trabalho, fui desenvolvendo as atividades e compreendendo qual era o meu lugar na escola, mas as frentes de atuação só se definiram ao longo dos anos, com a elaboração de projetos, nos quais contamos com a ajuda de três professoras do Instituto de Psicologia da UFU (IPUFU), onde me formei: Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, Dra. Maria José Ribeiro e Dra. Paula Cristina Medeiros Rezende.

Fomos orientadas a criar projetos, nomeá-los e defini-los, estabelecendo planos de ação para não correremos o risco de ficarmos somente “apagando incêndios” ou atendendo às demandas emergenciais que a instituição nos encaminhava, sem sistematizarmos o nosso trabalho de forma coesa e organizada. Assim, para além dos tradicionais atendimentos à alunos e famílias, organizamos o nosso trabalho a partir dos projetos Incluir, Atuar e Acolher que compreendiam, respectivamente, (1) atender às demandas de inclusão de alunos no processo de escolarização, (2) atuar em sala de aula em intervenções psicoeducativas periódicas e (3) acolher as famílias que chegavam à escola, no período de adaptação de seus filhos, propiciando-lhes orientação e formação em temáticas que perpassavam o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem.

Durante o mestrado, com as discussões que fazíamos em sala de aula e com a participação em grupos de estudo sobre a atuação do psicólogo escolar, pude compreender melhor o quanto as expectativas das instituições interferem em nosso trabalho. Expectativas relacionadas a um trabalho clínico, individualizante, medicalizante, até. Mas, naquele início de tudo, eu não tinha

condições para tecer quaisquer críticas diante das demandas que apareciam. Eu apenas as recebia, buscava lidar com os problemas apresentados, apresentava possíveis soluções, tomava para mim todas as queixas que chegavam, como se fosse possível a uma única pessoa conseguir resolver questões geradas num processo histórico e coletivo. Além disso, muitas vezes, eu lidava com as reuniões de diálogo com professores, nas quais eu tinha função de coordenadora, com uma insegurança que só eu sabia o tamanho. Eu não sabia dizer não, eu não sabia devolver perguntas para o coletivo pensar e buscar soluções em conjunto, eu tinha medo de dizer que eu não sabia como resolver uma ou outra situação. Então, é claro que eu vivia ansiosa em boa parte do tempo.

Embora essa insegurança me acompanhasse, de alguma forma eu sentia que daria conta do recado. Porém, fui percebendo que as demandas escolares não tinham fim. Eram infinitas e imprevisíveis. Não havia receitas infalíveis, mas eu entendia que, de um jeito ou de outro, a escola contava comigo para orientar pais e estudantes, coordenar reuniões de diálogos com professores experientes e bem qualificados, realizar intervenções em sala de aula para mediar questões relacionadas à convivência em grupo, relacionamentos entre alunos e docentes, bullying, ansiedade pré-avaliação, desmotivação para os estudos, indisciplina, dentre outras situações do cotidiano escolar. Lembro-me bem da sensação de peso nos ombros ao final de cada reunião de professores, pois a lista com nomes de alunos para que eu fizesse o acompanhamento psicoeducacional só aumentava e o tempo para realizar o serviço continuava o mesmo.

Às vezes, eu me questionava: “será que estou fazendo o melhor? Será que vou dar conta? Meu serviço produz mudanças significativas?”. Meus colegas de trabalho também tinham os seus desafios, alguns bem diferentes dos meus, em outros níveis de ensino, com queixas diversas e intervenções diferentes. Nos encontrávamos nas reuniões de área, aqueles momentos em que lidávamos com questões institucionais que faziam parte das nossas funções cotidianas, inerentes ao trabalho em uma instituição ampla

e complexa, ligada a uma universidade federal. Ali, conversávamos também sobre nossos inúmeros desafios, mas a carga de cada um não era diminuída, afinal, tínhamos nossas responsabilidades e “-vamos em frente!”, era o nosso lema.

Neste trabalho, vou abordar alguns dos principais desafios enfrentados dentro do meu campo de atuação e, em algumas partes trarei elementos teóricos que embasaram e continuam embasando muitas das minhas práticas. Para destacar alguns pontos que considero centrais, eu poderei esquecer ou deixar de mencionar outras questões não menos importantes, mas compreendo que isso faz parte do processo de escrita.

## Prefácio

Silvia Maria Cintra da Silva

Eu sei que ele queria chamar a atenção para a importância de aprender. Explicava que aprender é mudar de conduta, fazer melhor.

Valter Hugo Mãe (2019, p. 9)

Considero o convite para escrever este prefácio um grande presente. Tive a honra de ser orientadora de Cláudia Silva de Souza no mestrado e coorientadora no doutorado e de manter a parceria em trabalhos na área da Psicologia Escolar em uma vertente crítica. “Em primeira pessoa: trajetórias de uma psicóloga escolar” é um livro franco, tal qual a sua autora. Como ela escreve simpaticamente na Apresentação, nesta obra nós encontramos “fundamentos teóricos e práticos para o trabalho com o público adolescente.”

Essa mescla de relato de prática, discussão teórica e narrativa de uma trajetória de vida flerta explicitamente com a literatura, do meu ponto de vista. Neste campo há um conceito de Romance de formação, ou *Bildungsroman*, de acordo com Quintale Neto (2005, p. 203), que é

o meio pelo qual se expõe o eterno movimento de ida e volta da reflexão à ação, da ação à reflexão, que tornaria o homem consciente de si, como finito que se reconhece como absoluto, e consciente da vida como atividade. A formação seria o meio da realização da reflexão e da ação.

Assim, vamos acompanhando Cláudia, a protagonista, que narra sua formação, sua jornada até aqui como psicóloga escolar e docente, mas também como estudante e sujeito singular que desde

muito cedo percebeu as contradições e desigualdades sociais postas pela sociedade capitalista. Essa escrita em primeira pessoa revela várias zonas de sentido, como diria Vigotski (2001/1934). Por isso compreendo o livro à guisa de um romance de formação, costurado juntamente com a narrativa acadêmica.

É fundamental ressaltar que é bastante incomum encontrarmos psicólogas escolares que, ao apresentarem sua prática, façam-no com a densidade teórica de Cláudia. A autora, ancorada nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, generosamente relata seu trabalho no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, a ESEBA – como é mais conhecida.

Capturada e apaixonada pela Psicologia Escolar, compartilha sua prática consolidada, com dicas e sugestões preciosas e criativas para o trabalho em Psicologia Escolar junto ao público adolescente, mas não só – ela também realiza projetos com docentes e famílias. Essa partilha é corajosa, pois a autora mostra, além das inúmeras possibilidades em seu trabalho, as inseguranças que todas/os temos em nossa atuação inicial e em outros momentos, em que humilde e saudavelmente nos questionamos e confrontamos nossos saberes e fazeres.

Também encontramos uma avaliação das atividades realizadas na escola, com excertos apresentados pelas alunas e alunos dos quintos, sextos e sétimos anos. Cláudia é uma psicóloga afinada com as questões postas por adolescentes em nossos tempos “pós”-pandemia, que nos trazem grandes desafios, notadamente aqueles relacionados às questões afetivas, à aprendizagem de conceitos científicos e à violência em suas várias nuances. Ela nos revela, também, que a criatividade é parceira inestimável na elaboração de propostas e projetos lúdicos, de mãos dadas com outras áreas do conhecimento, como Filosofia e Matemática, por exemplo.

Outro ponto a ser destacado é a participação de Cláudia na formação profissional de estudantes dos cursos de Psicologia e de Pedagogia. Essa função, que em 2010 Martínez já apontava como emergente, ainda não é prática recorrente no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Enfim, é um livro generoso, que certamente contribuirá com a prática de psicólogas, psicólogos, professoras e professores e demais pessoas interessadas no processo educativo de adolescentes, pois segundo escreve Valter Hugo Mãe, “sempre acreditei [acreditamos] que entre tudo os outros são sempre o mais importante do mundo”<sup>1</sup>.

## Referências

MÃE, Valter Hugo. **As mais belas coisas do mundo**. Globo Livros, 2019.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. O que pode fazer o psicólogo na escola?. **Em Aberto**, v. 23, p. 39-56, 2010.

QUINTALE NETO, Flavio. Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman. **Pandaemonium Germanicum**, (9), 2005, 185-205. DOI: <https://doi.org/10.11606/1982-8837.pg.2005.73703>

VIGOTSKI, Lev S. Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934).

---

<sup>1</sup> <https://www.valterhugomae.com/>



## Sumário

1. Cenário: adolescências e incipiências	19
2. E o que fazem as(os) outras(os) psicólogas(os) da cidade?	23
3. De volta à escola: novas bagagens, objetivos e parcerias	33
4. A escola e a sala de aula como espaço de desenvolvimento da personalidade	43
5. Ensino e desenvolvimento da personalidade: um mergulho teórico	45
6. A psicologia em sala de aula: espaço de mediação	57
7. Adolescência na perspectiva histórico-cultural	65
8. Psicologia e adolescência: a sala de aula como um caldeirão alquímico	113
9. A psicologia nos sétimos anos	117
10. A psicologia nos sextos anos de ensino	125
11. A psicologia nos quintos anos	131
12. Percepção dos estudante de quintos, sextos e sétimos anos sobre as aulas de psicologia	137

<b>13. Monitorias e estágios: contribuições dos estudantes da graduação</b>	<b>143</b>
<b>14. Me despedindo, por ora...</b>	<b>147</b>
<b>Referências</b>	<b>149</b>

## 1. Cenário: adolescências e incipiências

Comecei a trabalhar com o público adolescente no início da minha atuação como psicóloga escolar e continuo nesta tarefa. Inclusive, escrevi uma tese de doutorado sobre a docência junto a adolescentes, a qual descreverei em momento oportuno.

Imagine o seguinte cenário: uma psicóloga escolar em início de carreira, sendo responsável pelo acompanhamento psicoeducacional de estudantes de sextos, sétimos, oitavos e nonos anos. Cada ano de ensino comportava três turmas com, aproximadamente, 25 alunos por sala, totalizando 75 estudantes por ano de ensino. Houve época em que eu acompanhei por volta de 300 alunos, ao todo. Mas essa quantidade foi variando, ao longo do tempo, pois muitas mudanças ocorreram no nosso contexto de trabalho. Abro um parêntese aqui para dizer que considero a realidade do meu local de trabalho muito diferente da maioria das escolas no país e não tenho a intenção de tecer nenhum tipo de comparação neste relato. Porém, acredito que seja válida a narrativa da minha experiência num sentido mais amplo da atuação do psicólogo escolar na lida com as questões psicológicas, educacionais e sociais que atravessam o seu cotidiano. Fecho parêntese.

Bem no começo, trabalhei com apenas uma colega que tinha a mesma função que a minha. Posteriormente, somaram-se outras psicólogas escolares e hoje compomos uma equipe de cinco profissionais, sendo quatro mulheres e um homem. Atualmente, eu sou a psicóloga escolar de referência de, aproximadamente, 210 estudantes dos quintos, sextos e sétimos anos.

O início do meu trabalho com adolescentes foi bastante desafiador para mim. Eu não sabia como criar vínculos com eles, tinha poucas oportunidades de estar com os estudantes em sala de aula. Quando o fazia, era devido às intervenções quinzenais que eu

realizava a partir de demandas oriundas das reuniões de diálogo que eu fazia junto aos professores e da disponibilidade de alguns docentes em cederem suas aulas para realizarmos as intervenções. Alguns colegas docentes participavam ativamente desses momentos, enquanto outros preferiam se ausentar da aula, deixando-me coordenar as atividades planejadas sozinha, junto aos alunos.

Em raras ocasiões, as atividades eram planejadas juntamente com os professores. Porém, o ritmo da escola e o acúmulo de trabalho não permitia que isso ocorresse com frequência. Em alguns casos, não havia interesse mesmo, por parte do docente, em planejar alguma atividade comigo. As atividades realizadas tinham sua origem em temas emergentes do convívio em sala de aula como os conflitos interpessoais observados pelos professores, as questões disciplinares que estavam atrapalhando o fluxo das aulas e as queixas apresentadas por famílias ou mesmo por estudantes que buscavam ajuda da equipe pedagógica. A partir das demandas, geralmente apresentadas por um professor ou pelo grupo todo em reunião anterior, eu preparava alguma dinâmica grupal para a intervenção, com o objetivo de possibilitar o diálogo entre todos, mediar a circulação da palavra, a expressão de sentimentos e ideias e estabelecer combinados, provocando mudanças nas relações.

Além dessas intervenções em sala de aula, eram realizadas as orientações individuais e em grupo aos estudantes encaminhados tanto pela gestão escolar, por professores ou por familiares para que a equipe da Psicologia fizesse algum tipo de mediação. No contraturno, realizávamos as oficinas psicoeducacionais, encontros que tinham por objetivo apoiar aos estudantes em seu processo de escolarização. Tínhamos as oficinas de aprendizagem, voltadas para o desenvolvimento de funções psicológicas como linguagem, raciocínio, atenção e memória e as oficinas vivenciais, que trabalhavam, sobretudo, as relações interpessoais, direcionadas ao desenvolvimento da função psicológica emoção.

Essas eram as principais atividades realizadas com os estudantes, mas também eram feitas as reuniões com familiares, encaminhamentos a profissionais externos, avaliações

psicopedagógicas, orientações a docentes, coordenação de reuniões de diálogo com professores, dentre outras atividades coletivas como participações em reuniões de planejamento pedagógico e em comissões diversas da escola, além da atuação como membro de projetos interdisciplinares desenvolvidos pela escola.

Depois desse mergulho no passado, o qual propositalmente não entrei em detalhes pois, não obstante ter sido um período importante para eu consolidar muitas práticas, considero o presente mais promissor e digno de ser compartilhado e pretendo prosseguir contando um pouquinho da minha trajetória acadêmica, que dialogou intensamente com essa caminhada no campo profissional.



## **2. E o que fazem as(os) outras(os) psicólogas(os) da cidade?**

Essa foi a pergunta que predominou em meus pensamentos ao longo dos meus primeiros anos como psicóloga escolar. Talvez porque eu me sentisse sozinha, apesar de ter outros colegas psicólogos trabalhando comigo na mesma escola, mas em outros segmentos de ensino. Talvez porque eu sentisse a necessidade de conhecer o que outros profissionais da área estavam fazendo, como lidavam com os seus desafios, como era o contexto em que atuavam. Talvez porque eu buscasse estabelecer parâmetros para a minha prática. Quando venceu o tempo do meu contrato na escola, busquei o mestrado para aperfeiçoar os meus conhecimentos, ampliar as minhas possibilidades de atuação e estudar profundamente aquilo em que eu havia mergulhado durante dois anos da minha existência: a atuação em Psicologia Escolar.

A minha dissertação de mestrado, defendida em 2010, foi uma pesquisa sobre a atuação de psicólogos escolares na rede particular da minha cidade, Uberlândia-MG. O motivo pelo qual eu escolhi analisar a prática de profissionais da rede privada é porque, naquela época, não existiam psicólogos escolares atuando na rede pública regular. Nesta, os que existiam atuavam, especificamente, em escolas de Educação Especial.

Hoje o cenário está um pouco diferente. Embora as condições de trabalho ainda não estejam totalmente consolidadas, já temos uma lei aprovada e sancionada e muitas escolas públicas já contam com o trabalho do psicólogo escolar, juntamente com o profissional do serviço social. Ao que me parece, essa nova realidade se configura em condições bem diferentes das que vivencio na escola em que eu atuo, uma vez que temos uma equipe de profissionais atuando numa única escola, enquanto no sistema público um psicólogo faz parte de uma equipe multidisciplinar que atende a

várias escolas. Certamente, as possibilidades de ação desses profissionais são diferentes e, quiçá, limitadas em muitos aspectos, não obstante termos os mesmos referenciais de atuação profissional. De toda forma, trata-se de uma grande conquista social a presença desses profissionais nas escolas.

Voltando ao trabalho do mestrado, me interessava saber quais eram as práticas dos psicólogos escolares, os seus desafios, os seus projetos, os seus cotidianos, as suas condições de trabalho. Reunir essas informações a partir das entrevistas realizadas com doze profissionais foi um processo muito instigante, o qual tive a grata satisfação de contar com a orientação da professora Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva, com quem aprendi muito ao longo do mestrado. Sílvia é o tipo de pessoa com a qual a convivência ensina, pela sensibilidade, gentileza, generosidade, acolhimento, paixão pelo conhecimento e pela arte que dela exalam. Por isso e por todas as oportunidades de vivências culturais e acadêmicas proporcionadas, é que eu tenho uma grande gratidão por ela. Também eu não poderia deixar de mencionar a minha gratidão à professora Dra. Maria José Ribeiro, mais conhecida por Zezé, minha co-orientadora do mestrado, com a qual me senti acolhida e respeitada e aprendi muito sobre desenvolvimento humano. Sílvia e Zezé foram essenciais em minha formação não só acadêmica, como pessoal, duas mulheres fantásticas por integrarem conhecimento e sensibilidade, competência profissional e humildade. O fato de eu ter sido orientada por elas contribuiu enormemente para a qualidade da minha formação acadêmica e também para a fluidez de todo o processo vivenciado.

A dissertação, intitulada “A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia-MG” se resume da seguinte maneira: *“Os trabalhos encontrados na literatura recente acerca da atuação do psicólogo escolar focam-se, predominantemente, ao âmbito do ensino público. Assim, este estudo investiga a prática deste profissional na rede particular de ensino, fundamentado em pressupostos qualitativos, sob a perspectiva histórico-cultural. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com doze psicólogos escolares da rede particular de*

*ensino da cidade de Uberlândia/MG e constatamos que a inserção destes no segmento educacional privado reflete, dentre outros fatores, questões históricas relacionadas à constituição da Psicologia Escolar no Brasil, desdobradas na imagem social do psicólogo escolar. As modalidades de trabalho desenvolvidas pelos profissionais deste estudo são predominantemente tradicionais, sustentadas por uma formação que revela uma tendência ao ecletismo teórico e dificuldades na apropriação dos avanços científicos mais recentes da área. O estudo aponta a necessidade de um maior investimento das instituições formadoras e dos profissionais atuantes para ampliar o campo de atuação e possibilitar práticas emancipatórias” (SOUZA, 2010, p. 7).*

Fazer resumo de qualquer trabalho acadêmico não é tarefa fácil, pois não diz muito do processo, embora dê algumas pistas ao leitor sobre do que se trata a obra. Porém, quero ressaltar que, ao longo do mestrado, pude estudar com mais afinco a perspectiva crítica em Psicologia Escolar fundamentada na abordagem histórico-cultural, cujo principal teórico é Vigotski. O interessante dessa perspectiva é que ela nos faz compreender a história da Psicologia Escolar no Brasil e nos ajuda a perceber como as práticas foram se constituindo, ao longo dos anos. Eu aprendi, por exemplo, a distinguir as práticas tradicionais das emergentes em Psicologia Escolar, a compreender com maior criticidade as perspectivas clínicas e medicalizantes presentes em muitas concepções e práticas, bem como as que avançam em termos de compreensão das queixas escolares, sob um ponto de vista mais conjuntural. A psicologia crítica parte da dimensão de uma consciência de sociedade “capaz de situar historicamente o próprio conhecimento, seus compromissos e suas possibilidades de transformação social” (PATTO, 1984, p. 3).

Alguns conceitos importantes para o trabalho do psicólogo escolar começaram a se tornar mais delineados para mim, na medida em que fui entrando em contato com uma literatura que aborda o processo ensino-aprendizagem de forma complexa, considerando todo o contexto histórico-cultural envolvido nas demandas da escolarização. Nesse sentido, a palavra “dialética” brilhou para mim, quando compreendi que indivíduo e sociedade se constituem,

mutuamente. Não é possível compreender e atuar em qualquer questão escolar, sem considerar o contexto social em que ela é produzida. Não é possível lidar com uma queixa escolar buscando a sua origem unicamente no indivíduo, mas considerando todo o processo que se formou ao longo da escolarização do estudante, envolvendo professores, família, as diversas relações interpessoais que se estabeleceram no decorrer da vida de todos os envolvidos e compreendendo as suas subjetividades entrelaçadas. E ali estava o papel principal da Psicologia Escolar: atuar na mediação. Mas na mediação do quê e em que sentido?

O conceito de mediação é central em Psicologia Escolar, pois ele nos remete “Às marcas do humano” (PINO, 2005), ou seja, a como nos humanizamos mediante as atividades que realizamos enquanto espécie e a importância do outro nesse processo, uma vez que as pessoas que conosco convivem nos ajudam a atribuir significados e sentidos ao mundo externo e interno. Internalizamos os processos sociais e a nossa subjetividade individual vai sendo constituída pela subjetividade social, do mesmo modo que esta é tecida por aquela.

Na prática, eu fui compreendendo que a perspectiva crítica amplia horizontes, desfaz equívocos, privilegia a interdisciplinaridade, se fundamenta na coletividade, utiliza-se de recursos dialógicos, é pautada numa base concreta de realidade e busca a emancipação humana. Ter esse conhecimento internalizado é libertador, embora realizar práticas a partir dessa abordagem seja um grande desafio, uma vez que vivemos num mundo capitalista, cheio de dicotomias e contradições e somos parte disso. Problematizar o mundo no qual somos constituídos e sustentar práticas que busquem superar algumas contradições que limitam o ser humano, culpabilizando os sujeitos pelas dificuldades enfrentadas ou atribuindo unicamente ao mérito individual o sucesso ou o fracasso alcançados, a despeito das condições que os fundamentaram é tarefa que, ao meu ver, compete aos profissionais alinhados nessa forma de perceber a vida e intencionalmente implicados no ideal de emancipação humana. Toda mediação profissional é intencional.

Algo de caráter ético sempre chamou a minha atenção na Psicologia histórico-cultural e na perspectiva crítica em Psicologia Escolar. O pensamento crítico busca na raiz histórica e social dos fenômenos uma compreensão dialética sobre a relação entre o indivíduo e o meio em que este vive (TANAMACHI, 2000).

Talvez a raiz marxista, de consciência de classes, tenha encontrado certa ressonância em mim uma vez que eu me constituí sensível às diferenças sociais. Quiçá, seja algo que eu tenha vivenciado desde pequena. Eu me recordo que até a quarta série, estudei numa escolinha particular onde eu percebia as diferenças de poder econômico entre as próprias crianças. Embora fôssemos crianças de um bairro periférico da cidade, algumas, como eu, nem sempre tinham dinheiro para comprar o lanche, enquanto outras esbanjavam esse poder de compra. Eu percebia um tratamento desigual por parte de alguns educadores, ao que relatei, intuitivamente, a essa questão.

Fui para a escola pública na quinta série, onde permaneci até o terceiro colegial, como era chamado o atual terceiro ano do ensino médio. Lá eu não percebia as diferenças sociais como na outra escola, mas de alguma forma, eu me sentia excluída devido a algumas características da minha personalidade, como o fato de eu me perceber como uma pessoa introvertida e tímida. Quase sempre, eu me via apartada dos grupos mais populares e acredito que isso foi me constituindo como ser humano. Meus amigos mais próximos eram, de certa forma, os “párias”, os excluídos. Talvez isso tenha contribuído para eu me tornar uma pessoa bastante observadora e sensível no que tange às diferenças, às desigualdades sociais e às injustiças.

Fui uma adolescente quieta e tímida quando estava em grupo, mas ao mesmo tempo, eu me sentia inteligente e criativa, pois tinha facilidade em escrever e, quando eu me esforçava, eu me saía muito bem nas provas e até ajudava alguns colegas (exceto nas exatas em que eu conseguia notas mais baixas). Vale lembrar que, durante a pesquisa de mestrado, eu voltei à minha primeira escola para entrevistar uma psicóloga que trabalhava lá e, para minha surpresa,

a emoção de estar no local foi tamanha que não consegui segurar as lágrimas. São tantas as emoções, já dizia Roberto Carlos...fiquei pensando em quantas coisas eu vivi e não compreendi e que ficaram registradas em meu corpo. Também reconheci de forma visceral o quanto a vivência escolar marca a vida de um ser humano, mesmo que ele não tenha consciência disso.

Conforme eu registrei na minha dissertação, as perspectivas críticas em Psicologia Escolar têm como propósito uma educação emancipadora, cujo objetivo maior seja o de contribuir para que o ser humano se aproprie do saber histórico-culturalmente acumulado e, com isso, adquira autonomia na vida (MEIRA, 2007; Meira e Tanamachi, 2003). Tais perspectivas tomam como referência teórico-filosófica e metodológica a concepção materialista histórico dialética, cuja “finalidade explícita é o compromisso ético-político com a emancipação humana” (MEIRA; TANAMACHI, 2003, p. 19).

Nesse sentido, acredito que toda a minha trajetória pessoal e profissional tenham ido em direção a várias formas de emancipação, seja ela social, emocional, cognitiva, relacional e, no campo do desenvolvimento humano, isso relaciona-se à autonomia para fazer as escolhas da vida de forma mais consciente e humanizada possível, apropriando-se ao máximo de vivências e conhecimentos culturais que ampliam e potencializam tais escolhas, dentro de contextos sociais possíveis, a partir de realidades concretas.

Depois dessa digressão ao passado, na qual me reporte ao mestrado, tempo em que tive o privilégio de me dedicar exclusivamente à pesquisa, uma vez que recebi uma bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes, volto à minha trajetória profissional, totalmente articulada à trajetória acadêmica, por sinal.

Após o mestrado, trabalhei durante um tempo num centro de formação, no cargo de coordenadora da instituição, uma organização não governamental sem fins lucrativos. Foram seis meses de muito aprendizado e muitas responsabilidades que iam desde a compra de alimentos aos planejamentos pedagógicos

junto aos instrutores e cuidados individualizados junto aos alunos. Foi um tempo muito gostoso do ponto de vista da convivência com as pessoas, na posição que ocupei na instituição que me trazia inúmeros desafios, mas também muitos benefícios, como o apoio contínuo da diretora, a querida Eleonora, que havia sido minha professora no curso de Psicologia. As maiores dificuldades que eu enfrentava relacionavam-se ao acúmulo de tarefas, à necessidade de tomada de decisões em contextos nos quais eu não me sentia confortável para decidir e mediante a necessidade de atribuir advertências a algumas instrutoras que apresentavam atrasos sistemáticos.

Enquanto eu estava trabalhando no Centro de Formação, fui informada por uma amiga de que seria aberta uma vaga num colégio particular da cidade. Como eu estava muito cansada e sobrecarregada com o cargo de coordenação, resolvi participar do processo seletivo e, com a aprovação, fui contratada para atuar como psicopedagoga da Educação Infantil. Foi um tempo breve de seis meses de serviço, mas que me propiciou muitas experiências que me serviram como fonte de conhecimento de outras realidades, ampliação de repertório profissional e parâmetro para eu pudesse avaliar o que eu buscava em minha vida profissional.

Trabalhar numa instituição privada e confessional apresenta algumas condições específicas que podem ser agradáveis ou não, a depender de como nos relacionamos com as diretrizes do lugar e como vamos nos inserindo nos relacionamentos interpessoais. Considero-me uma pessoa de fácil convivência, mas eu costumo precisar de mais de três meses para me ambientar aos lugares e me sentir à vontade num grupo novo.

Diferentemente da maioria das experiências de trabalho que eu havia tido até então, a atuação numa escola particular foi uma experiência interessante, do ponto de vista do autoconhecimento. Como não era um segmento de ensino que eu conhecia bem, pois não tinha experiência anterior em Educação Infantil, fui buscando ajuda junto à coordenadora pedagógica que era muito disponível e generosa. As reuniões com a direção da escola eram bem objetivas

e pontuais, não havia muito campo para discussão e eu não sentia um clima favorável para ousar e ter autonomia. Nesse sentido, considero que minhas contribuições foram pequenas, não consegui trabalhar com todo o meu potencial, mas aproveitei a experiência para conhecer os meus limites, o que eu gostava e o que eu não gostava tanto no espaço em que eu estava como na forma de me relacionar com ele.

Duas experiências foram marcantes nessa época. Uma delas foi no trato com crianças de 4 anos de idade. Dentre as várias atividades que eu exercia, havia uma função comum a toda a equipe pedagógica: o acompanhamento dos estudantes durante o intervalo do recreio. Num desses intervalos, eu me deparei com uma criança em pé, em cima de uma mesa de concreto, comportamento inaceitável naquele ambiente, por ser contra as regras e por colocar em risco a própria criança, além de “dar mau exemplo” para as outras.

Como psicopedagoga, eu deveria mediar aquela situação, retirando a criança de lá. Então, o que eu fiz? Chamei a criança pelo nome. Ela fingiu que não me ouviu. Aproximei-me e solicitei por mais três vezes que ela descesse da mesa, ao que a criança apenas me olhou e continuou ignorando a minha orientação. Dentro de mim, senti vontade de pegar aquela criança pelo braço e fazê-la descer da mesa, mas não seria algo educativo ou pedagogicamente recomendado e, percebendo o comportamento da criança, aquilo poderia gerar mais problemas. Acalmei-me e resolvi puxar assunto com ela, como se o fato de ela estar em pé sobre a mesa não representasse problema algum. Em poucos segundos ela desceu da mesa como se nada tivesse acontecido. Posteriormente, em conversa com a coordenadora, eu soube do diagnóstico da criança. Foi a primeira vez que uma criança me foi apresentada como “portadora de hiperatividade”, algo que me causou surpresa por vários motivos: primeiro, pelo peso que uma classificação diagnóstica pode impactar na vida de um ser humano; segundo, por se tratar de um quadro clínico tão controverso e, por último, por envolver uma criança tão pequena.

Esse episódio me fez refletir sobre os processos de comunicação entre adultos e crianças, suas especificidades e a importância de estar aberta para aprender com a observação e buscar agir com respeito, sobretudo no cumprimento de medidas disciplinares. O episódio também me fez pensar sobre as diferenças geracionais no que se refere à percepção das crianças sobre os adultos.

O contato com as crianças e a lida com elas nos remete à nossa criança interna, à criança que fomos e que, muitas vezes, carregamos conosco sem o sabermos. Lembro que na minha infância eu era a típica criança obediente e, por ter sido assim, lidar com crianças desobedientes era um grande desafio para mim. Também refleti sobre a singularidade de cada estudante e no quanto nós, educadoras, precisamos respeitar cada um em sua subjetividade e buscar recursos diferentes para lidar com os estudantes no coletivo, um espaço de convivência de várias individualidades. Não existe uma fórmula geral sobre como lidar com elas, apenas indicações, tendências, orientações gerais. Inclusão, ao meu ver, tem a ver com isso: conhecer, se aproximar, tentar recursos para que haja uma melhor convivência da criança na escola e um aproveitamento mais efetivo do processo ensino-aprendizagem. Requer questionar as próprias origens, as próprias concepções, capacidades, manejos. Incluir requer descobrir novos caminhos.

Ainda nessa escola, conheci um garotinho extremamente inteligente, vivaz, de 4 anos de idade que não se percebia dentro do padrão estabelecido para o gênero masculino. Ele dizia para todos que era uma bailarina e, ao pronunciar isso com orgulho, apresentava um certo brilho nos olhos. Nessa idade, a criança está aprendendo e vivenciando os vários papéis sociais, momento em que o brincar permite inúmeras possibilidades de experiências sem rótulos, de forma livre e despreziosa. Somos nós, os adultos, que muitas vezes enxergamos problemas que nem sequer se configuram como tal. Na situação daquela criança que demonstrava encanto em ser bailarina, os seus coleguinhas não o discriminavam por isso e a criança parecia não se importar com a reação dos outros, mediante o que expressava. Porém, a coordenadora me dizia que nem sempre a

família conseguia aceitar as escolhas consideradas “femininas” que o menino fazia, frequentemente, como a preferência por determinadas cores e brinquedos. Diante disso, a criança recebia repreensões constantes para que ela se comportasse “como menino”. Conhecer aquele garoto e ter a oportunidade de conviver com ele foi muito importante para a minha compreensão sobre o tema identidade de gênero. À medida que crescem e se tornam adolescentes, a relação entre gênero, sexualidade e identidade pessoal passa a ser vivenciada mais intensamente pelos nossos jovens que, muitas vezes, se deparam com dificuldades para dialogarem com os adultos responsáveis sobre suas dúvidas e inseguranças. Nesse processo, muitos desenvolvem ansiedade, depressão e outros transtornos que poderiam ser evitados se nós, enquanto sociedade, acolhêssemos mais as crianças, jovens e adolescentes, em suas emoções, sentimentos, dúvidas e fragilidades. Como é difícil para muitas pessoas serem elas mesmas, com suas idiosincrasias, suas características fora dos ditos padrões sociais! Como é sofrível para uma criança não identificada com o gênero que lhe foi atribuído socialmente crescer feliz, uma vez que ela pode não ser aceita pela própria família!

Essas e outras questões vão perpassando a nossa trajetória e nos constituindo mais sensíveis na lida com seres em pleno desenvolvimento. Algumas das experiências que acumulamos vamos levando para outros espaços e sentimos quando é preciso seguir em frente rumo a novas oportunidades, mesmo que estas representem um retorno, em nova posição, a um lugar onde já se pisou.

Neste sentido, enquanto eu trabalhava nessa escola particular a que me referi, prestei um concurso público e fui aprovada. Assim, no ano de 2011, fui chamada para tomar posse do cargo de professora efetiva da área de Psicologia Escolar na mesma escola em que eu havia trabalhado há quatro anos, a Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA). Foi com muita alegria que voltei ao trabalho de psicóloga escolar, agora numa condição muito melhor, com mais experiências e mais confiante!

### **3. De volta à escola: novas bagagens, objetivos e parcerias**

Em 2011, ao retornar à escola em que eu trabalhei por dois anos e que me propiciou a oportunidade de galgar novos desafios, ao despertar em mim um interesse crescente em Psicologia Escolar e, conseqüentemente, me incentivar ao ingresso no mestrado, eu me senti muito grata. Eu estava bastante disposta a fazer o meu melhor na instituição e muito feliz pela conquista de um serviço público na minha área. Reencontrei alguns colegas, encontrei pessoas novas, uma escola diferente, com muitas pessoas recém-admitidas na instituição, via concurso público.

Por questões de organização dos colegas que já estavam trabalhando na área de Psicologia Escolar em outros níveis de ensino, a mim foi destinado, novamente, o público adolescente. Naquela época, eu já tinha intenções de fazer um doutorado e, no ano seguinte, participei da seleção para o programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Aprovada, comecei a fazer a qualificação em serviço. Desenvolvi uma pesquisa sobre a docência junto a adolescentes, articulada ao meu trabalho na escola. Mas, antes de discorrer sobre o doutorado, quero destacar, primeiramente, a importância das parcerias com outros profissionais da escola para o desenvolvimento do meu trabalho e que culminaram na realização de muitos projetos como o “Adolescer” o “Escutatória”, o “Integrar”, dentre outros, os quais descreverei posteriormente.

Um dos maiores desafios que enfrentei como psicóloga escolar nos meus primeiros anos de atuação foi o de conquistar um espaço seguro no qual eu pudesse desenvolver um vínculo de confiança com os estudantes que eu acompanhava. Até então, quando eu precisava fazer alguma orientação individual ou em pequenos grupos, eu buscava os alunos em sala de aula, pedindo licença e

interrompendo a aula de algum professor, ou eu combinava antes com algum docente para que ele “liberasse” determinado aluno para eu fazer a orientação psicoeducacional num momento específico. Mas acontecia que, muitas vezes, ao ser chamado para uma conversa, o estudante ficava constrangido perante o restante da turma e, era comum ele perguntar “o que foi que eu fiz?”. O rostinho de grande parte dos alunos que eu chamava para uma conversa individual era de descontentamento e constrangimento. Alguns demonstravam surpresa por terem sido chamados a uma conversa e diziam que não estavam loucos.

Embora eu compreendesse o contexto do aluno e soubesse que a Psicologia Escolar estava na escola a serviço da inclusão e do apoio ao processo de escolarização, situações como a relatada me incomodavam bastante. Eu percebia no imaginário de muitos estudantes a ideia de que “Psicologia é para doidos”, além de comentários alusivos à concepções preconceituosas sobre o trabalho do psicólogo ou mesmo um total desconhecimento de nossas funções. Eu precisava mudar alguma coisa, buscar alguma solução para aquele problema, relacionado ao imaginário social sobre a Psicologia.

Nessa época, eu já fazia parcerias com alguns docentes, por meio de pequenos e breves projetos sobre afetividade e sexualidade que foram desenvolvidos junto às áreas de Ciências e Filosofia em turmas de oitavos anos. Outras áreas de conhecimento também se dispuseram a colaborar em várias ações propostas pela Psicologia, como nas oficinas psicoeducacionais que realizávamos em cooperação com professores de Matemática e Filosofia. Contudo, as atividades realizadas no contraturno dos estudantes contavam com um número muito reduzido de alunos e uma alta taxa de absenteísmo, algo comum no comportamento adolescente. Com algumas exceções, não havia uma continuidade satisfatória no trabalho para que pudéssemos registrar avanços significativos junto a muitos de nossos estudantes.

A proximidade das nossas salas de professores, bem como a afinidade entre os conteúdos de Filosofia e Psicologia gerou, ao longo

de dez anos, a construção de projetos de ensino de caráter interdisciplinar, nos quais eu pude, como professora de Psicologia, iniciar um trabalho mais sistemático e com continuidade e consistência junto aos estudantes, uma vez que esse trabalho era realizado durante o turno de aula dos estudantes. Antes dessa parceria, a nossa atuação ficava bastante limitada no que se refere ao acesso aos alunos e a possibilidade de trabalhar com eles, diretamente.

Os projetos desenvolvidos, ao gerarem maior periodicidade e consistência ao trabalho, foram se delineando, criando novas estruturas, até chegarmos no processo de divisão de turmas. Começamos com o Projeto *Adolescer*, nos sétimos anos, momento em que as turmas eram divididas e parte ficava comigo e parte com a professora de Filosofia. Em cada uma das metades da sala trabalhávamos o tema *Adolescência*, nas perspectivas psicológica e filosófica, respectivamente.

Esse formato de turmas reduzidas, em que cada docente ministrava aulas para a metade das turmas, possibilitou a formação de vínculos mais estreitos com o nosso público adolescente. Os vínculos afetivos são essenciais para a mediação de demandas que envolvem o desenvolvimento do afeto e do pensamento, por meio de técnicas grupais e metodologias que valorizam o diálogo, a exposição de ideias e sentimentos, bem como as partilhas de histórias de vida.

Tais metodologias favorecem tanto o desenvolvimento do pensamento filosófico, conduzido pelos docentes de Filosofia, quanto a possibilidade de se trabalhar processos em relacionamentos interpessoais, dinâmicas afetivo-relacionais e outras demandas guiadas pela Psicologia Escolar. Em nossa escola, outras áreas de conhecimento trabalham com turmas reduzidas: Língua Estrangeira e Artes, o que proporciona maior qualidade de ensino para os estudantes, na aprendizagem de conteúdos que requerem o desenvolvimento de habilidades específicas como falar, escutar e escrever em línguas estrangeiras, bem como criar um objeto artístico ou tocar um instrumento musical.

A área de Psicologia Escolar, desde que eu adentrei a escola, sempre buscou estabelecer práticas coletivas em sala de aula, tais como as intervenções temáticas em sala e as assembleias de classe. Conforme mencionado, esse trabalho dependia muito da disponibilidade dos docentes das várias disciplinas em ceder algumas de suas aulas para que pudéssemos realizar o trabalho em sala.

Antes de fazermos as parcerias com os docentes da Filosofia, com o intuito de encontrarmos espaços para alcançar, efetivamente, os nossos alunos, elaborávamos escalas para entradas quinzenais em sala de aula, fazendo rodízios entre professores de disciplinas diferentes. Porém, era muito difícil manter a escala funcionando perfeitamente, por vários motivos. Alguns docentes, por vezes, não cediam seus horários, ou se esqueciam que havíamos combinado a intervenção em sala, marcando outras atividades inadiáveis como trabalhos e avaliações com os alunos. Era muito comum que destinássemos um bom tempo para elaborar a escala, contatar os professores, fazer um planejamento para cada turma e, devido a essas intercorrências, não conseguirmos concretizar o nosso planejamento. Isso, no decorrer dos anos, foi se mostrando bastante desgastante e não podíamos responsabilizar os professores, uma vez que o compromisso maior deles não era conosco, e sim com o ensino da disciplina específica que cada qual ministrava.

Essas dificuldades em obter um contato contínuo com os alunos acompanhados por mim, resultava num desconhecimento massivo sobre o meu papel na escola junto aos estudantes. Eu percebia que a maioria dos alunos não me conhecia ou não confiava em mim, justamente por não termos criado algum vínculo. Além disso, das vezes em que dava tudo certo para realizar as intervenções em sala, no final de tudo a sensação era de estar utilizando um espaço destinado para a aprendizagem de um outro conteúdo e não para a realização do meu trabalho e eu sentia que isso não estava correto, de alguma forma.

Por isso, quando comecei as parcerias com a área de Filosofia, obtive grande satisfação em poder realizar um trabalho mais consistente junto aos estudantes. Em 2014, começamos as

intervenções em periodicidade semanal no Projeto Adolescer, realizado com as turmas de sétimos anos, conforme eu disse anteriormente e observamos os ganhos para os alunos que, em turmas reduzidas, podiam se expressar de forma mais espontânea no grupo, sem tanto medo de serem criticados.

Adolescentes atribuem muita importância ao que os seus pares pensam e falam deles. Isso faz parte do desenvolvimento psíquico nessa etapa do desenvolvimento humano (SOUZA, 2016). Nesse sentido, turmas reduzidas podem facilitar o desenvolvimento psíquico por meio de relações interpessoais mais autênticas, em que o fluxo das discussões se faça de maneira mais espontânea e criativa. Tendo como pressuposto a unidade afetivo-cognitiva que constitui o psiquismo humano, compreende-se que a expressão da subjetividade individual por meios de trocas coletivas, de diálogos mediados num espaço seguro, contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como raciocínio, linguagem e emoção.

Atualmente, percebe-se um movimento de apropriação neoliberal, sobretudo ao que se refere ao desenvolvimento das emoções. As chamadas “competências socioemocionais” são apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como aspectos a serem desenvolvidos na escola a fim de que crianças e adolescentes alcancem sucesso pessoal e profissional. Neste sentido, a perspectiva crítica em Psicologia Escolar ressalta o equívoco de se trabalhar com a ideia de desenvolvimento de competências, seguindo padrões neoliberais que exigem que os indivíduos sejam preparados para um mercado de trabalho cada vez mais exigente de indivíduos que sejam flexíveis e adaptáveis no que se refere a competências diversas. Há uma tendência de se atribuir à escola a responsabilidade por problemas de ordem social (SILVA, 2022).

Além disso, ao se distinguir competências cognitivas de competências socioemocionais num movimento educacional normativo e prescritivo, como os chamados “treinamentos” oriundos de uma lógica utilitarista, incorre-se no possível equívoco

de se promover uma cisão entre os aspectos cognitivos e emocionais do psiquismo, olvidando que o sujeito se desenvolve nas/pelas relações sociais e que, na escola, o aprendizado ocorre por meio da apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade. O ensino, por sua vez, promove o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, de forma interfuncional e interligada.

Voltando ao projeto *Adolescer*, este foi construído de forma interdisciplinar por mim e pela professora Luciana Xavier, de Filosofia, que se tornou uma grande amiga. Posteriormente, o professor Rones Aureliano, outro colega da Filosofia que também se tornou um grande amigo, passou a fazer parte do projeto. Ambos professores revezavam, entre si, as aulas de Filosofia junto às turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, gentil e generosamente, cederam parte do seu espaço na grade curricular para que a Psicologia pudesse realizar um trabalho mais consistente junto aos estudantes e para que eles também pudessem desenvolver o conteúdo filosófico com maiores possibilidades de contribuir para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes, em grupos menores.

A princípio, na construção dessa parceria entre Psicologia e Filosofia, nos encontrávamos semanalmente para o planejamento das aulas do Projeto *Adolescer*. Pouco a pouco, construímos o conteúdo programático, o qual abordava temáticas da adolescência sob a perspectiva das duas áreas de conhecimento. Começamos a dividir as turmas, de modo que a metade da sala ficava comigo para discutirmos a Adolescência sob o prisma da Psicologia, enquanto a outra metade tratava da temática a partir do enfoque filosófico. Fazíamos as trocas a cada três aulas, o que era interessante pois, a cada período, trabalhávamos um tema por completo. Contudo, alguns alunos se confundiam na divisão das turmas, pois esqueciam se deveriam ficar em sala para a aula de Filosofia ou se iriam para o laboratório de Psicologia. Íamos orientando sempre, mas vez ou outra, alguém se perdia nesse processo. Por essa razão, com o passar do tempo, fomos espaçando

mais as trocas de turmas até chegarmos ao modelo atual, que é semestral, ou seja, em meio ano letivo eu trabalho com a metade da turma, enquanto a outra parte tem aulas de Filosofia. No segundo trimestre nós trocamos as metades das turmas e, assim, todos os alunos têm acesso aos conteúdos das duas disciplinas.

Iniciei esse livro destacando a data 05 de novembro de 2022 e somente agora eu a retomo, uma vez que contextualizei o leitor com informações necessárias para a compreensão dessa data em uma determinada conjuntura.

A data marca uma grande conquista para a equipe de Psicologia Escolar da escola, pois foi nesse dia que, numa das plenárias do Projeto Político Pedagógico com toda a comunidade escolar, foi aprovada a nossa entrada em sala de aula, semanalmente, em todas as turmas da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental. Antes disso, as nossas entradas em sala eram feitas mediante negociações internas e não estavam completamente referendadas em documento, portanto, legitimadas. Só quem viveu a sensação de não-lugar ou de falta de condições para sistematizar as atividades que considera fundamentais para o desenvolvimento do seu trabalho sabe o valor de uma conquista como essa.

A esta altura do meu relato, você pode estar se perguntando se o meu trabalho como psicóloga escolar era ou é focado, prioritariamente, nos alunos. A resposta é sim e não. Sim, todo o meu trabalho sempre teve como foco principal o desenvolvimento dos estudantes por meio do apoio ao processo de escolarização. Não, uma vez que todo o processo de escolarização é constituído por uma rede de relações, que envolve, além dos alunos, os professores, os gestores, os familiares e a sociedade, de forma geral. Por esta razão, o trabalho em Psicologia Escolar apresenta muitas frentes de atuação, junto aos diversos membros da comunidade escolar.

Algumas frentes de trabalho, tradicionalmente atribuídas ao psicólogo escolar continuam sendo realizadas. Na escola em que atuo a Psicologia Escolar tem também como função a coordenação de reuniões de diálogo junto à equipe pedagógica, nas quais

conversamos sobre as turmas, aprofundamos e ampliamos as nossas percepções sobre determinados estudantes que exigem mais atenção, por um motivo ou outro: comportamental, cognitivo, afetivo, relacional. A partir do momento em que o grupo diversificado de professores de várias disciplinas se reúne e tem a oportunidade de compartilhar suas percepções, criamos as condições para pensarmos, coletivamente, em estratégias para cada situação.

Questões referentes à dinâmica da sala de aula requerem intervenções coletivas em sala; problemas apresentados por um ou outro estudante, de modo específico, requerem orientação individual com ou sem a presença da família. Em muitos casos, o grupo entende a necessidade de uma conversa com os familiares dos alunos para compreendermos melhor a realidade dos estudantes e auxiliarmos nos processos que estão relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem deles.

A Psicologia escolar, por sua vez, ao coordenar esses encontros, tece as costuras, realiza alguns dos encaminhamentos como orientações aos pais, indicação de profissionais externos para estudantes que necessitam, acolhimento a estudantes individualmente ou em grupos, intervenções em sala com temáticas emergentes no cotidiano escolar, assembleias de classe, dentre outras ações. Além das reuniões com os professores, também articulamos, junto à gestão da escola, processos de formação, incitando a discussão de temas que perpassam nossas práticas a partir de palestras, seminários, convites à partilha de conhecimento por profissionais externos, dentre outras metodologias.

Junto às famílias, conforme relatado, temos feito as orientações psicoeducacionais, agendadas por cada profissional da Psicologia ou por solicitação das famílias ou da coordenação e gestão da escola. Ainda no que se refere ao trabalho com as famílias, no meu caso, especificamente, participo de um projeto de ensino e extensão no qual uma equipe interdisciplinar mobiliza ações junto à comunidade escolar, principalmente aos familiares de nossos estudantes, para trabalharmos temas do cotidiano da escola ou mesmo assuntos

importantes do ponto de vista social. O projeto chama-se “Integrar: estreitando as relações família-escola” e existe desde o ano de 2006. Já trabalhamos sobre a questão do lixo e o meio ambiente, o trânsito na porta da escola, valorização da vida (prevenção ao suicídio), impacto do uso/abuso da internet e das redes sociais, saúde mental em crianças e adolescentes e outros temas.

Embora alguns dos projetos e atividades realizados sejam compartilhados pelos demais psicólogos escolares e até realizados pela área de Psicologia conjuntamente, neste trabalho apresentarei, sobretudo, as atividades que conduzo, dando ênfase à atuação em sala de aula, sem deixar de esclarecer que os demais colegas da área de Psicologia Escolar também desenvolvem outros projetos, cujos objetivos têm mais a ver com o público específico com o qual trabalham, diretamente.



#### **4. A escola e a sala de aula como espaço de desenvolvimento da personalidade**

Certa vez, uma amiga me disse que quando ela morava no estado de São Paulo, havia uma matéria de Psicologia na escola. Não me recordo se era no Ensino Fundamental ou no Médio. Na época em que ela me falou, eu era estudante recém-ingressada no curso de Psicologia e fiquei curiosa com o que ela disse. Lembro-me que ela disse que estudou um pouco de Freud, o que me pareceu inusitado.

Nada contra estudar o pai da psicanálise, mas fiquei surpresa pelo fato desse tipo de conteúdo ser ministrado a adolescentes. Acho que fiquei com uma pontinha de inveja pelo fato daquela amiga ter tido acesso a um conteúdo que eu estava começando a ter contato somente na graduação. Afinal de contas, “para que serviria a Psicologia em sala de aula no Ensino Fundamental e Médio?”. Longos anos após aquela conversa, talvez uns vinte anos depois, eis-me aqui, pronta para responder a essa pergunta.

Conforme dito, na escola em que eu trabalho, a Psicologia escolar configura-se numa área de conhecimento e, como tal, desenvolve também suas ações no ensino. Os psicólogos escolares adentraram a instituição via concurso público, cujo edital apresentava o cargo de professor de Psicologia Escolar, ao qual ocupamos. Por se tratar de um colégio de aplicação em uma universidade federal, o nosso trabalho se sustenta no tripé ensino, pesquisa e extensão, além das atividades de representatividade, ou seja, aquelas em que participamos de comissões formadas por docentes de várias áreas do conhecimento para lidarmos com questões de ordem coletiva e interdisciplinar, de interesse da escola e da universidade como um todo. Deste modo, o que trago aqui é um recorte das ações que realizamos.

O psicólogo escolar é um grande mediador nos processos educacionais. Sua atuação constitui-se numa sistematização de recursos mediacionais que lhe permite intervir na realidade escolar (SOUZA, 2010). Essa mediação é realizada, sobretudo, a partir da linguagem, considerada o sistema simbólico básico de toda a humanidade, construído a partir da experiência do indivíduo com o mundo e por meio da qual os indivíduos percebem e organizam a realidade.

A escola, como grupo cultural, fornece um ambiente carregado de significados e, deste modo, a interação social é a base do desenvolvimento psicológico do indivíduo. “(...) É através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico” (OLIVEIRA, 2005, p. 38).

As funções psíquicas como raciocínio, memória, atenção e as próprias emoções, originam-se nos processos sociais e o desenvolvimento humano se produz “de fora para dentro”, ou seja, as ações externas de cada indivíduo são interpretadas pelos outros indivíduos, de acordo com os significados estabelecidos pela cultura. A partir disto, o indivíduo atribui significados às suas ações e compartilha-os com o grupo, ou seja, ele incorpora de modo ativo e singular o significado atribuído pelo grupo (OLIVEIRA, 2005).

Isto posto, saliento que enquanto psicóloga escolar, me alinhei muito com os pressupostos teóricos que defendem o Ensino como um processo que, além de conduzir os estudantes à apropriação de conhecimentos, leva-os ao desenvolvimento da personalidade, como um todo. Neste sentido, eu não poderia deixar de acrescentar a este trabalho uma parte da minha tese que trata sobre como o ensino pode influenciar o desenvolvimento da personalidade dos estudantes, a partir do pressuposto vigotskiano segundo o qual o bom ensino é base do desenvolvimento. Peço licença aos leitores para trazer uma parte mais teórica para esta nossa conversa. Como explicitarei na apresentação: “Aqui neste livro tem informalidades e formalidades. Tudo misturado. Lugar de alquimia. Transformação do denso em leve”. Agora que você já conhece um pouco da minha trajetória, apresento-lhe um pouco do trabalho do doutorado, com partes da minha tese.

## **5. Ensino e desenvolvimento da personalidade: um mergulho teórico**

O enfoque histórico-cultural enfatiza a necessidade de o desenvolvimento ser guiado pelo ensino, isto é, que haja uma sistematização do ensino de forma que este conduza ao desenvolvimento. Nesse sentido, “[...] os educadores, de uma forma geral, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico” (FACCCI, 2004, p. 78).

Sendo a personalidade o produto do desenvolvimento da psique em condições sociais, segundo Neimark (1975), o processo educacional incide sobre a direção e a formação da personalidade (NEIMARK, 1975). A autora aponta que os objetivos e métodos educacionais dependem da compreensão da personalidade e dos caminhos de sua formação. Portanto, qualquer método somente terá êxito se estiver apoiado nas necessidades desenvolvimentais do estudante. A própria esfera motivacional e de necessidades também se desenvolve e se forma no processo educacional, o que expressa a relação dialética entre ensino e desenvolvimento.

De forma geral, as qualidades da personalidade e os elementos morais são formados a partir de modelos sociais, mas nem sempre esse processo conduz ao desenvolvimento psíquico das crianças e dos adolescentes (BOZHOVICH, 1976, p. 364). Algumas vezes, tal apropriação permanece no sujeito apenas como um conhecimento, uma habilidade ou hábito, sem influenciar na sua conduta nem em sua caracterização psicológica moral. Sob este aspecto, há um questionamento sobre em que condições tais apropriações podem, realmente, conduzir ao desenvolvimento.

Ao tratarem das relações entre educação e desenvolvimento da personalidade, González-Rey e Mitjans Martínez (1989)

consideram que no processo educacional é necessário desenvolver caminhos para o desenvolvimento da personalidade do estudante. Tais caminhos envolvem o estímulo à iniciativa, à persistência, à capacidade argumentativa, autoconfiança e outros elementos psicológicos que serão significativamente importantes para a apropriação e utilização do conhecimento pelos estudantes.

Os autores afirmam que “o processo de educação necessita de uma inter-relação permanente entre a assimilação de conhecimento e o desenvolvimento da personalidade do aluno; ambos os elementos constituem uma unidade indissolúvel” (GONZÁLEZ-REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 103). Os alunos não se apropriam do conhecimento por meio de mecanismos padronizados de assimilação ou por sequências de operações generalizadas, uma vez que eles devem individualizar os conhecimentos que recebem e, desse modo, desenvolver a sua capacidade para utilizá-los de forma generalizada nas várias situações da vida.

Logo, a informação de que o estudante individualiza ao longo da vida escolar “constitui a base do sistema de operações que definem a constituição de suas próprias capacidades, e tem um importante papel nas operações que desenvolve como personalidade” (GONZÁLEZ-REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 104).

Na medida em que a criança desenvolve interesses, que se sente bem em seu coletivo escolar, que respeita seus professores e os admira, que desenvolve um sistema de comunicação adequado na escola, estará em melhores condições para individualizar os conhecimentos que recebe e experimentar um desenvolvimento consistente em toda sua individualidade. (GONZÁLEZ-REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 104).

González-Rey e Mitjás Martínez (1989) apontam que o desenvolvimento de alguns aspectos da personalidade, tais como os interesses, a flexibilidade, a capacidade de reflexão e de estruturação do campo da ação, garantem uma orientação ativa-transformadora do educando para o conhecimento, tornando-o sujeito do processo de aprendizagem. O estudante com tal

orientação é capaz de se implicar no processo ensino-aprendizagem que, por sua vez, converte-se numa via de desenvolvimento de suas potencialidades.

Por outro lado, os alunos que não desenvolvem tais características de personalidade e que, pelo contrário, apresentam aspectos como a rigidez, a falta de interesses, a pobreza de reflexão e a insegurança se conduzem por uma orientação passivo-descritiva. Consequentemente, tais alunos se implicam de forma insatisfatória no processo ensino-aprendizagem, pois trabalham com as informações apenas para cumprir com as exigências que, para eles são externas, de modo que o ensino perde o seu valor educativo e não apresenta nenhuma significação para o desenvolvimento da personalidade.

Os autores assinalam que as reflexões, as ideias, as dúvidas e as vivências produzidas na atividade de estudo, durante a apropriação de conhecimentos, são elementos fundamentais para que o professor conduza o processo de individualização do conhecimento. Muitas vezes, tais elementos não são cultivados nem estimulados pelo professor no processo ensino-aprendizagem. Deste modo, se incita a “condição passivo-reprodutivista”, ou seja, a capacidade do educando para reproduzir a informação, sem sentido educativo para si. Este modo de compreender o processo ensino-aprendizagem resulta na dicotomização da educação e do processo ensino-aprendizagem, de modo que o último fica reduzido a memorizar e reproduzir, e não a pensar.

Assim, a formação de estudantes ativos, criativos e audazes requer que “o processo educativo contemple espaços para a individualização do conhecimento, para a formulação de perguntas, problemas, questionamentos” (GONZÁLEZ-REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 108). Sob esse enfoque, “o erro é um momento necessário da aprendizagem e do desenvolvimento da personalidade; saber utilizar o mesmo como fonte de estímulo e de desenvolvimento é um importante elemento do processo educativo” (GONZÁLEZ-REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 108).

Inclusive, a compreensão do erro como momento necessário na aprendizagem, e não como vergonha, é um aspecto que contribui para o desenvolvimento de qualidades como a persistência, a segurança e a autocrítica, incidindo no desenvolvimento da esfera moral.

Um processo ensino-aprendizagem adequadamente desenvolvido é essencial para a educação da personalidade, uma vez que nele, além de obter conhecimentos, o aluno desenvolve interesses, aprende a se expressar, a defender seus critérios, a formar suas convicções, a propor questionamentos mediante a realidade, a educar sua persistência, sua autocrítica, dentre outras particularidades centrais para o desenvolvimento da personalidade.

Por isso, é essencial o papel criativo e ativo do professor, de modo que este faça uma adequação do material pedagógico de acordo com as particularidades dos estudantes, estabelecendo uma comunicação que gere participação, estímulo à questionamentos e a reflexões (GONZÁLEZ-REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989).

Os aspectos cognitivos e afetivos muitas vezes não são compreendidos como unidade na escola, uma vez que os parâmetros de qualidade exigidos para a avaliação da aprendizagem têm sido eminentemente cognitivos e, neste sentido, componentes afetivos tais como as emoções e os sentimentos, muitas vezes não são considerados como características intrínsecas à formação humana. De acordo com Fariñas (1999), tal dicotomia reflete-se no pensamento equivocado segundo o qual os aspectos cognitivos devam ser tratados exclusivamente pela Pedagogia, da mesma forma que os aspectos emocionais/relacionais/afetivos devam ser tratados somente pela Psicologia.

Nesta perspectiva, Toassa (2009) lembra-nos de que Vigotski apresenta uma compreensão dialética do psiquismo, e por isto, não separa pensamento/cognição de afeto/emoção. O autor estabelece que a emoção e a cognição formam uma unidade. Do mesmo modo que a memória, a atenção e o pensamento, os afetos consistem em funções psicológicas superiores, portanto, passíveis

de mediação. Nesse sentido, “na medida em que é impossível separar processos intelectuais e afetivos, para que a aprendizagem ocorra, é preciso que se estabeleça um vínculo que possa levar o aluno a dirigir sua atenção para o objeto do conhecimento” (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 50).

Ademais, conceber o sujeito em sua condição subjetiva é essencial para a compreensão do seu processo de aprendizado, pois torna possível reconhecer e compreender as emoções do sujeito produzidas no processo de aprendizagem, que é repleto de produção de sentidos.

Assim, quando estudamos a aprendizagem como uma função geral fora do sujeito que aprende, estamos ignorando um momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito dentro da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida. Quando nos orientamos a estudar o aprendizado, considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem. (GONZÁLEZ-REY, 2013, p. 237).

Nesta perspectiva, o sujeito da aprendizagem não se constitui como mero assimilador de conhecimentos, mas como sujeito ativo, gerador de sentidos na produção do conhecimento. Para melhor compreensão desse processo no qual o aluno é concebido como um sujeito ativo no espaço escolar, González-Rey (2013) indica que, assim como na escola são constituídas práticas sociais específicas, há vários espaços sociais em que o sujeito vive e transita, cujas práticas sociais ocorrem simultaneamente.

O sujeito participa de várias práticas sociais e, ao dominar novos espaços e estratégias de ação pessoal comprometidas com tais espaços, opera com maior complexidade, construindo constantemente novas alternativas que entram em conflito com a sua identidade.

A capacidade do sujeito de produzir sentido mediante os seus conflitos relaciona-se à saúde física e mental e uma das

características necessárias ao sujeito comprometido com a produção de sentidos subjetivos nas mais variadas esferas da vida é a reflexividade ou capacidade de refletir. “Portanto, o sujeito produz verdadeiros desenhos mentais por meio de seu pensamento que o levam a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve” (GONZÁLEZ-REY, 2013, p. 240).

Considerando que a escola constitui-se num espaço social significativo na vida de crianças e adolescentes e tendo em vista que o professor apresenta-se nele como uma figura importante em suas vidas, uma vez que tem como uma de suas funções a organização do processo ensino-aprendizagem, as considerações de González-Rey (2013) explicitam algumas particularidades presentes na mediação educativa sob a perspectiva da subjetividade. Nessa perspectiva, nenhuma função psicológica estaria separada da sua constituição subjetiva na história social do sujeito e, assim, a função psicológica expressaria o caráter histórico-cultural da psique.

Desta forma, o aprendizado, que ainda se constitui um campo particular de produção do conhecimento psicológico, se converteria em um campo que integraria o estudo da constituição subjetiva do sujeito que aprende, pois dela dependerá, entre outros elementos, a produção de sentidos no processo de aprendizado. Neste enfoque, o aprendizado estaria mediatizado pelos sentidos subjetivos manifestados em outras esferas da vida do sujeito, como sua vida social e familiar em um sentido geral, o que definiria a circulação de emoções particulares no espaço da sala de aula, cuja procedência não está ligada de forma imediata aos processos que têm lugar na sala de aula, que irão adquirir sentido somente por meio da mediatização ativa da história social de cada aluno, constituída em sua dimensão subjetiva e social atuais. (GONZÁLEZ-REY, 2013, p. 196-197).

É muito comum, em sala de aula, os estudantes trazerem à tona suas vivências em casa, suas relações fora do campo escolar e, nesta perspectiva, é fundamental que profissionais da educação compreendam que tudo isso faz parte da subjetividade do sujeito

que aprende e que necessita fazer inter-relações, atribuir sentido ao que vive de forma integral.

Ademais, González-Rey (2013) sublinha que os processos sociais nem são externos aos indivíduos e nem estanques, mas são sistemas complexos em que o indivíduo é, ao mesmo tempo, constituinte e constituído. Trata-se de um processo que adquire contornos diferenciados, a depender das relações que se estabelecem entre o indivíduo e o social, onde

[...] a ação do indivíduo dentro de um contexto social não deixa uma marca imediata nesse contexto, mas é correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, pelas quais se preservam os processos de subjetivação característicos de cada espaço social, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços. (GONZÁLEZ-REY, 2013, p.203).

As ponderações do autor levam-nos a compreender a complexidade das relações estabelecidas no contexto escolar, esclarecendo o modo como os elementos de sentido, que se estendem àqueles gerados nos processos relacionais restritos ao espaço escolar, se integram e constituem a subjetividade escolar:

[...] na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Este conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola. (GONZÁLEZ-REY, 2013, p. 203).

Assim, a configuração da subjetividade social da escola consiste em um “núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual” (GONZÁLEZ-REY, 2013, p. 204).

O autor ressalta que elementos de sentido presentes em configurações subjetivas de espaços sociais concretos relacionam-se, constantemente, com outros elementos de sentido de diferentes espaços sociais e é precisamente nesses espaços interconectados, constituídos histórico-culturalmente, que a personalidade se desenvolve. Compreender a articulação de tais elementos e considerá-los, atuando de forma a promover o desenvolvimento psíquico dos estudantes por meio do ensino, trata-se de um desafio a ser superado.

Neste viés, o Ensino Desenvolvimental emerge como uma proposta que visa a contribuir na construção de um processo de escolarização que, realmente, reconheça e atue na tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento. O Ensino ou Didática Desenvolvimental se estabeleceu a partir da tese segundo a qual a cultura, constituída ao longo da história, consiste em fonte e determinante do desenvolvimento psíquico do homem. A consciência, nesse sentido, desenvolve-se a partir da relação do sujeito com a realidade, configurando-se numa forma superior de manifestação da psique.

Assim, a educação teria o papel de propiciar as condições necessárias para que o sujeito se aproprie do conhecimento, da cultura que foi desenvolvida pela humanidade ao longo do tempo (PUENTES; LONGAREZI, 2016). Neste sentido, no trabalho docente é preciso que se identifique as necessidades dos estudantes e que se crie necessidades comuns ao coletivo de alunos, desenvolvendo os motivos de modo que as ações individuais e coletivas sejam movidas conjuntamente no processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento, que envolve condições objetivas e subjetivas.

A Didática Desenvolvimental que toma como unidade do cognitivo e afetivo tal e como colocado por González-Rey (2013) e Lídia Bozhovich (2003) não está elaborada, mas está se constituindo. Em tal sentido, os trabalhos de Albertina Mitjans Martínez (1997, 2002, 2012), tem permitido a construção de um sistema de princípios didáticos que, ainda que ela não chame de

princípios para uma Didática Desenvolvimental, é dela que se trata. Sua obra é fundamentada no Enfoque Histórico-Cultural e pode constituir-se numa importante base para a construção de uma Didática Desenvolvimental com foco na subjetividade.

De acordo com Muniz (2015), Mitjans Martínez desenvolveu a teoria da aprendizagem criativa dialogando com o seu Sistema Didático Integral, que aponta ações pedagógicas tendo por base o caráter ativo, intencional e participativo do estudante. O referido Sistema criado por Mitjans Martínez tem como princípios a participação do aprendiz em todo o processo de ensino-aprendizagem, desde a elaboração dos objetivos ao acompanhamento do processo; sua contribuição na seleção e na organização dos conteúdos; a proposição de atividades que levem em consideração o interesse dos alunos, estimulando-os a serem protagonistas deste aprendizado; a preferência por atividades direcionadas para a produção autoral dos estudantes; a utilização de materiais didáticos que desafiem o aluno, instigando-o a transcender as concepções dos autores trabalhados; o estímulo à autoavaliação do aluno e o foco na elaboração reflexiva e individualizada do conhecimento; o incentivo à curiosidade, a imaginação, a confiança mútua, a valorização do esforço e da reflexão nas relações entre professor e aluno e a valorização do clima comunicativo-emocional da sala de aula (MUNIZ, 2015).

Mitjans Martínez (2002) desenvolveu propostas pedagógicas que se direcionam ao desenvolvimento da criatividade e da inovação no ambiente escolar, com foco tanto na expressão criativa do docente como dos estudantes. Em seu livro *Criatividade, personalidade e educação* (MITJANS MARTÍNEZ, 1997), a autora empregou o Sistema Didático Integral para o desenvolvimento da criatividade na escola, elencando elementos essenciais de um sistema de atividade-comunicação para favorecer o desenvolvimento da criatividade dos aprendizes. Sua abordagem considera a configuração personológica que se conforma no decorrer da história de vida dos sujeitos.

Em um dos seus trabalhos sobre o desenvolvimento da criatividade em estudantes (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002), a autora propõe algumas habilidades comunicativas docentes essenciais para contribuir com o desenvolvimento da personalidade dos alunos, tais como: fazer perguntas provocativas, sensibilidade e habilidade para manejar o erro como um processo natural e positivo da aprendizagem, sensibilidade e habilidade para perceber os avanços dos alunos tanto em termos de conhecimento como de recursos pessoais como segurança, independência e motivação, sensibilidade para detectar as necessidades e problemas dos alunos e manejá-los adequadamente, habilidade para escutar e colocar-se no lugar do outro, dentre outras.

Conforme Muniz (2015), o desenvolvimento da criatividade na aprendizagem é foco do trabalho de Mitjás Martínez (2012), segundo a qual a escola enfrenta três grandes desafios. Um deles é a mudança de representações e sistemas de valores sobre a aprendizagem, o outro é o enfoque da ação educativa no desenvolvimento de recursos subjetivos e não apenas na apropriação dos conhecimentos culturalmente acumulados ao longo da história e, por fim, o desafio de personalizar os processos de ensino.

Como visto, os princípios desenvolvidos por Mitjás Martínez consideram a constituição da subjetividade no processo ensino-aprendizagem, o que nos leva ao entendimento de que os trabalhos desta autora são contribuições importantes para a constituição de um Ensino Desenvolvidor da Subjetividade.

Com base nesses pressupostos que subsidiam a concepção de que as ações no ensino influenciam na formação da personalidade e por meio de muitos dos princípios elencados pelos autores citados, é que vislumbro a Psicologia na sala de aula e o professor de Psicologia como um mediador potente alinhado a uma perspectiva de ensino desenvolvimental. Aliás, a coordenação de disciplinas pelo psicólogo escolar é considerada por Mitjás Martínez (2010) como uma prática emergente em nossa área. Nas palavras da autora:

Psicólogos bem preparados e com sucesso na sua atividade docente ganham prestígio diante do coletivo de professores, ampliam as oportunidades para conhecer mais profundamente os alunos e adquirem uma melhor compreensão da complexidade dos processos de ensino-aprendizagem e de muitas das dificuldades que têm que ser enfrentadas e resolvidas no dia a dia da vida escolar, elementos esses muito importantes para o aprimoramento de seu trabalho profissional. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2010, pg.51).



## 6. A Psicologia em sala de aula: espaço de mediação

Conforme visto, na escola, busca-se, pelo aprendizado, o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, de suas funções psíquicas superiores. De acordo com os pressupostos vigotskianos, por meio do aprendizado, formam-se zonas proximais de desenvolvimento, pois em contato com outras pessoas e pelos sistemas de atividade de estudo, o estudante movimentava seus processos de desenvolvimento.

Neste sentido, ressaltamos a importância do “outro” mediador para a formação da zona de desenvolvimento próximo. A família, os professores, os psicólogos, os próprios colegas, podem se constituir nesse “outro”, detentor da significação do mundo, “que traduz a postura do homem perante a natureza quando ele se tornou capaz de nomeá-la, entender como funciona, interpretar seus sinais criando modelos explicativos e dizer aos outros o que ele percebe, pensa dela e dele mesmo” (PINO, 2005, p. 167).

Para Arias Beatón (1999), inspirado também no enfoque histórico-cultural, “o outro” é considerado o sujeito detentor dos conteúdos culturais, incluindo os instrumentos e ferramentas para a obtenção do conhecimento e, por meio da interação com os outros, promove-se o desenvolvimento.

O autor buscou compreender quais são as características ou condições desse “outro” que podem promover um desenvolvimento psicológico de qualidade, ou seja, as características e procedimentos, recursos e dinâmicas nas relações entre os indivíduos necessários para garantir a constituição deste “outro” que efetivamente potencialize o desenvolvimento humano. Ele questiona se são apenas os adultos ou pares mais desenvolvidos que podem promover o desenvolvimento do indivíduo, o que levanta uma discussão sobre o lugar que conteúdos oriundos de veículos como aparelhos de vídeo e televisão, computador, redes

sociais, grupos escolares etc., bem como a noção do próprio sujeito como um “outro de si mesmo”, poderiam ocupar como portadores de cultura e promotores da apropriação desta, ao ajudar, orientar e promover situações que favoreçam o desenvolvimento do indivíduo.

Buscando responder a algumas destas questões, Arias Beatón (1999) propôs uma lista de algumas características que acredita serem necessárias para se garantir uma interação na qual ocorra a potencialização efetiva do desenvolvimento humano, chamada por ele de “relação de ajuda”.

A primeira característica de uma relação de ajuda consiste em se estabelecer processos de colaboração e construções particulares entre quem ajuda e quem é ajudado, que levem em consideração as características e as condições do sujeito ajudado e da relação estabelecida entre eles. Este aspecto me leva a pensar na importância de se conhecer as histórias de vida de nossos estudantes, suas singularidades e contextos de vida. Além disso, leva-me a admitir o quanto o trabalho com grupos pequenos de alunos pode facilitar esse processo, tendo em vista que um número reduzido de estudantes promove maiores condições para o conhecimento de particularidades e aprofundamento de temas significativos.

A segunda característica da chamada relação de ajuda refere-se à capacidade do agente de ajuda promover a aprendizagem de forma interativa, e não diretiva ou normativa, permitindo ao sujeito chegar por si mesmo, ativamente, ao novo nível de desenvolvimento. Este aspecto, particularmente, pode se configurar em algo complexo e difícil quando levado para a sala de aula, uma vez que a escola trabalha, quase sempre, numa perspectiva verticalizada no que tange às relações entre professores e alunos. Contudo, o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação têm propiciado maiores possibilidades de os estudantes buscarem conteúdos que os abasteçam para as discussões em sala, com informações, curiosidades e novidades que, por vezes, os docentes ainda não tomaram conhecimento.

Ademais, na fase da adolescência há uma mudança nas relações que, por sua vez, passam a se guiar por uma moral de colaboração, muito mais que por uma moral de obediência aos adultos com autoridade sobre os adolescentes (SOUZA, 2016).

Ainda no que se refere à relação de ajuda, é esperado também que o outro conheça as características do sujeito a ser ajudado, a fim de orientá-lo e promover transformação e desenvolvimento, e não para classificá-lo ou rotulá-lo. Assim, o processo de aprendizagem deveria centrar-se mais no sujeito que precisa de ajuda ou é o objeto do ensino e, para isso, o “outro” mediador precisa compreender, aceitar e tolerar o sujeito que recebe a ajuda. As consequências de levarmos em consideração esse aspecto da relação de ajuda impactariam o sistema avaliativo tradicional adotado na maioria das escolas, que ainda supervalorizam as notas e a classificação do alunado a partir do seu desempenho escolar, traduzido em números. Uma mudança nesse sentido aponta para uma maior valorização do processo de aquisição de conteúdos, habilidades, competências cognitivo-afetivos-relacionais, em termos processuais e descritivos do que em resultados finais expostos numericamente.

Por fim, Arias Beatón (1999) sugere que o outro direcione o processo de modo que o sujeito encontre as soluções para os desafios e possa decidir quais as alternativas que utilizará na resolução dos problemas a ele apresentados. Tais características, apontadas como fundamentais para garantir uma relação de ajuda, incitam-nos algumas reflexões sobre o papel do psicólogo escolar nesse lugar de “outro” mediador nas relações de ajuda. A esse desafio, acrescenta-se a possibilidade desse profissional estar em sala de aula, como docente, com toda a complexidade de suas interações, no encontro das subjetividades sociais e individuais.

Eu gosto de pensar na sala de aula como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento cujos protocolos realizados ao longo de séculos, prepararam tanto professores como alunos para determinadas posturas tradicionalmente conhecidas. Contudo,

percebo que as formas de ensinar e de aprender têm se modificado mormente nos últimos anos.

Com o acesso ampliado da população à internet e às novas tecnologias de informação e comunicação, os estudantes passaram a buscar mais ativamente os conteúdos, a ponto de acontecer de estarmos em sala de aula e o aluno complementar a explicação docente com exemplos retirados de pesquisa feita em seu smartphone, no exato instante em que surgiu uma dúvida que o professor não soube responder. Isso já aconteceu comigo e tenho certeza de que acontece a outros docentes, a todo momento.

A sala de aula, antes tida como o espaço em que o professor “transmitia” o conhecimento e o aluno o “assimilava”, foi se transformando, adquirindo contornos mais dialógicos, de trocas e de horizontalização das relações.

Ainda que haja uma hierarquização no ambiente escolar, oriunda das diferentes responsabilidades, papéis e funções de cada sujeito que compartilha esse espaço social, é fato que a autoridade docente tem sofrido os impactos de uma nova cultura do conhecimento e de novos comportamentos de uma geração antenada na internet e em tudo o que ela propicia. Portanto, em termos de mediação, as características da “relação de ajuda” propostas por Arias Beatón (1999) apresentam-se bem atuais, sobretudo, quando se trata de um público adolescente.

Ao tratamos da Psicologia Escolar em sala de aula, não nos referimos a aulas comuns, tradicionais, nas quais estabelecemos um programa rígido a ser cumprido ao longo do ano com conteúdos disciplinares previamente especificados.

De acordo com Mitjás Martínez (2010), é cada vez mais frequente a inclusão de espaços curriculares não tradicionais nas propostas pedagógicas escolares, seja em formato de disciplinas, oficinas e projetos variados em que são abordados temas com conteúdos psicológicos tais como autoconhecimento, criatividade, projetos de vida e desenvolvimento de habilidades interpessoais. Neste enfoque, a autora afirma que as experiências do psicólogo na

condição de professor ou coordenador dessas frentes de atuação citadas têm se mostrado positivas.

A autora admite que podem surgir preocupações legítimas por parte de alguns profissionais mediante essa possibilidade de atuação do psicólogo como professor, uma vez que a figura docente representa um poder simbólico que poderia limitar as outras funções associadas ao psicólogo escolar na representação social. Contudo, ela defende que, com profissionalismo, o psicólogo pode articular as suas ações e que, na realidade, elas não são antagônicas. Pelo contrário, elas se complementam e se potencializam entre si.

Opostamente ao que muitos poderiam pensar, a Psicologia no ensino básico não tem por objetivo ensinar as principais teorias psicológicas e muito menos apresentar os teóricos mais proeminentes. Isso pode ocorrer, desde que inserido num contexto mais amplo de demandas que surgem a partir de questionamentos, dúvidas e curiosidades dos estudantes. Então, o que psicólogos escolares que, ao mesmo tempo, são professores, fazem em sala de aula semanalmente?

Os conteúdos e as metodologias das aulas de Psicologia no ensino básico da escola em que trabalho partem de um currículo construído coletivamente pela área de Psicologia Escolar. Contudo, cada docente tem a autonomia pedagógica para adequar as temáticas e os recursos de acordo com as necessidades e as demandas do contexto grupal e coletivo em que atua. Nos quintos, sextos e sétimos anos, níveis de ensino de minha responsabilidade, as principais metodologias e recursos utilizados em sala de aula são as rodas de conversa, as dinâmicas ou jogos grupais, os registros de atividades por meio de diversas expressões de linguagem e a utilização de recursos artísticos como curtas metragens, reprodução de obras de arte e músicas para a sensibilização dos estudantes aos temas tratados.

Tendo em vista o período de adaptação ao novo ano letivo que ocorre em todos os anos de ensino, as primeiras aulas são desenvolvidas de maneira semelhante nos quintos, sextos e sétimos anos e têm por objetivo o estabelecimento de vínculos e acordos de

convivência, o levantamento de interesses dos estudantes sobre temas cotidianos ou não, que a Psicologia poderá aprofundar durante as aulas ao longo do ano letivo.

A partir do estabelecimento desse vínculo inicial, a Psicologia em Sala de Aula vai se constituindo como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, no qual os alunos participam de maneira ativa. Antes de falarmos sobre os conteúdos específicos trabalhados nas aulas, apresentamos, a seguir, alguns dos objetivos tomados por mim como organizadores das aulas:

1- Promover o desenvolvimento da autoconsciência dos processos psíquicos nos estudantes - funções psicológicas superiores (emoção, atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem), necessidades, motivos, ideais, dentre outros;

2- Contribuir na formação da identidade e no desenvolvimento da personalidade dos estudantes;

3- Incentivar e valorizar a autonomia e a expressão da personalidade dos alunos;

4- Propiciar a construção do pensamento e sua partilha no coletivo, a partir da valorização das singularidades de cada estudante.

O planejamento e o desenvolvimento das aulas dependem muito das necessidades e demandas de cada turma e/ou ano de ensino. A faixa etária em que atuo corresponde, majoritariamente, ao período de desenvolvimento humano conhecido como adolescência. Deste modo, antes de prosseguir narrando as aulas, os conteúdos e os recursos nelas trabalhados, trarei algo da fundamentação teórica que pesquisei em minha tese de doutorado sobre a adolescência, uma vez que o conhecimento sobre esse período do desenvolvimento humano mostrou-se fundamental para que eu pudesse elencar temas significativos para os estudantes, bem como contextualizá-los e conduzir as orientações psicoeducacionais de forma mais assertiva.

Considero que o material que apresento sobre a adolescência e suas peculiaridades é de grande relevância para a compreensão do trabalho da Psicologia Escolar junto ao público adolescente.

Uma vez que a pesquisa de doutorado que desenvolvi no período de 2012 a 2016 possui um alto rigor científico que me possibilitou adquirir cada vez mais segurança em minha atuação, sobretudo ao embasar as propostas que desenvolvi com os estudantes, dedicarei algumas páginas deste livro a esta fundamentação teórica.

Os trechos que eu trouxe para a apreciação do leitor correspondem a partes de alguns capítulos que, para manter a densidade teórica, preferi não alterar o texto. O material completo pode ser encontrado no repositório institucional da Universidade Federal de Uberlândia, disponível na *internet* (<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20784>). Começo descrevendo sobre a periodização do desenvolvimento humano, sua dinâmica e estrutura. Depois, apresento a concepção de adolescência e as suas principais características.



## 7. Adolescência na perspectiva histórico-cultural

Segundo Vigotski (2006) o essencial em cada idade são as novas formações, ou seja, o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, consideradas critérios a partir dos quais se pode determinar o que é fundamental em cada idade. Tal estrutura abarca as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade, determinando a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, ou seja, todo o curso do desenvolvimento ao longo de determinado período de vida.

As novas formações correspondem a uma nova estrutura da consciência da criança, adquirida em cada idade, o que significa que há mudança de percepção da criança sobre a sua própria vida interior, fazendo com que ela perceba o mecanismo interno de suas funções psíquicas de maneira diferente. À medida que a criança se desenvolve, a situação de desenvolvimento anterior se desintegra e a nova situação de desenvolvimento torna-se ponto de partida para a próxima idade.

O processo de desenvolvimento em cada período de idade constitui um todo único, dotado de uma estrutura determinada, ou seja, formações globais que definem o significado e o destino de cada parte que a integra. Nesse sentido, a cada nova etapa de idade, há uma nova formação central que funciona como guia para todo o desenvolvimento, caracterizando a reorganização da personalidade da criança sobre uma nova base.

Ao redor da formação central são agrupadas outras formações parciais, relacionadas a aspectos isolados da personalidade da criança ou mesmo a processos de desenvolvimento oriundos de formações anteriores. As linhas centrais do desenvolvimento são definidas como os processos relacionados à nova formação

principal, enquanto que os processos parciais e as mudanças que se produzem são denominadas linhas acessórias do desenvolvimento.

As linhas centrais de uma determinada idade se convertem em linhas acessórias na idade seguinte e vice-versa, porque as linhas acessórias de uma idade passam a ser principais em outra, já que o seu significado e valor específico se modificam, na estrutura geral do desenvolvimento. Nesse sentido, as linhas centrais e acessórias mudam de lugar, pois modificam constantemente sua relação com a nova formação central, uma vez que a passagem de uma idade para a outra reconstrói toda a estrutura desta.

A consciência humana é produto das transformações físicas e sociais do indivíduo, expressão integral dos aspectos superiores e mais importantes da personalidade. Vigotski (2006) assinala que, ao analisarmos a consciência da criança, verifica-se que na transição de uma idade para outra há uma modificação da estrutura geral da consciência: o sistema da consciência se reestrutura e as linhas centrais e acessórias de desenvolvimento trocam de lugar.

A dinâmica de desenvolvimento representa o conjunto de todas as leis que regulam a formação, as mudanças e as conexões das novas formações psicológicas na estrutura em cada idade. “Para definir a dinâmica da idade é preciso compreender, como condição essencial e primeira, que as relações entre a personalidade da criança e seu meio social é dinâmica em cada etapa (...)” (VIGOTSKI, 2006, p. 263). Nesse sentido, destaca a importância de se compreender o problema do meio e seu papel na dinâmica da idade.

Em cada idade há uma situação social do desenvolvimento, ou seja, um tipo específico, peculiar, único e irrepetível de relação que a criança estabelece com o seu entorno. Essa situação social é o ponto de partida das mudanças produzidas no desenvolvimento em cada idade, o que torna a realidade social a verdadeira fonte do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2006).

Algumas idades apresentam um curso evolutivo lento, com pequenas mudanças na personalidade da criança, podendo permanecer imperceptíveis por longos períodos de tempo e não exibir mudanças bruscas ou desvios capazes de reestruturar a

personalidade. Nestas idades, consideradas estáveis, as transformações ocorrem de forma microscópica e se acumulam de modo que, posteriormente, se manifestem como uma formação repentina e qualitativamente nova de uma idade (VIGOTSKI, 2006).

Vigotski (2006) esclarece que existem estudos detalhados das idades estáveis, em detrimento das idades em que predominam as chamadas crises que constituem outro tipo de desenvolvimento. Nesse sentido, ele faz uma importante distinção entre “idades estáveis” e “idades críticas”. Estas últimas, por não terem sido estudadas de modo sistematizado e também por não terem sido incluídas na periodização geral do desenvolvimento, muitas vezes são consideradas como desvios da norma. Contudo, as idades críticas distinguem-se das idades estáveis, pois aquelas se configuram em períodos nos quais ocorrem bruscas e repentinas mudanças na personalidade da criança que transformam as suas características básicas em intervalos de tempo relativamente curtos como meses, um ou dois anos, no máximo. Tais pontos de passagem podem assumir formas de crises agudas.

Os períodos ou idades críticas apresentam três peculiaridades: primeiramente, não têm começo ou fim definidos, pois as crises iniciam-se de modo imperceptível, embora as idades críticas tenham um ponto culminante das crises, diferenciando-as das etapas estáveis do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2006). Em segundo lugar, há uma dificuldade maior em se educar crianças que vivem o seu período crítico de desenvolvimento.

Vigotski afirma que quando comparada consigo mesma, no período de crise toda criança é mais difícil de educar, pois o ritmo de desenvolvimento que caracterizava os períodos estáveis diminui. Muitas vezes, há queda no rendimento do estudo, diminuição do interesse pelas aulas e da capacidade geral de trabalho. Neste período, a criança pode sofrer vivências internas dolorosas e conflitos íntimos e o seu desenvolvimento pode ser acompanhado de conflitos agudos com pessoas mais próximas (VIGOTSKI, 2006). Tais aspectos são compreensíveis, se levarmos em consideração que as exigências das relações interpessoais são

outras, uma vez que as mudanças apresentadas pela criança incidem em novos modos de ser e estar no mundo. Tal processo sobrevém sobre as pessoas que a circundam, que também se deparam com novas demandas nas relações com tais crianças.

O autor ressalta que a quantidade de variações entre diferentes crianças e a influência de condições internas e externas sobre a crise são importantes e profundas, sendo que “as condições externas determinam o caráter concreto em que se manifestam e transcorrem os períodos críticos” (VIGOTSKI, 2006, p. 256). Tal aspecto merece relevância quando nos remetemos ao papel do adulto nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente, uma vez que ele pode contribuir no sentido de propiciar condições externas mais favoráveis para a vivência de tais processos. Entretanto, Vigotski esclarece que não são as condições externas específicas que provocam a necessidade dos períodos críticos, mas sim a lógica interna do próprio processo de desenvolvimento.

A terceira peculiaridade das idades críticas, considerada pelo autor a mais importante teoricamente, mas a menos clara, é chamada de “índole negativa do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p. 257). Vigotski pontua que outros autores consideram que na idade crítica aparecem mais aspectos destrutivos que criativos, levando a uma noção aparente de que o desenvolvimento da personalidade, que antes se apresentava progressivo, se detém provisoriamente. Nesse sentido, o advento da idade crítica não é marcado pelo surgimento de novos interesses, motivações ou atividades, e sim pela perda do interesse que orientava a sua atividade anterior. Os conceitos sobre idades críticas foram introduzidos na ciência empiricamente e a crise dos sete anos foi a primeira a ser identificada e descrita. Esta idade marca a transição entre o período pré-escolar e a puberdade e manifesta como conteúdos negativos, dentre outros, a alteração do equilíbrio psíquico, a mudança no estado de ânimo e o caráter instável da vontade.

A chamada crise dos treze anos coincide com a passagem da idade escolar à puberdade (corresponde ao período estável da

adolescência, em Vigotski), identificada como fase negativa da maturação sexual e apresentando as seguintes características: baixo rendimento escolar e capacidade de trabalho, desequilíbrio da estrutura interna da personalidade, redução e extinção dos interesses apresentados anteriormente, índole negativa, protesto comportamental, dentre outras.

Para Vigotski (2006), os processos considerados negativos no desenvolvimento e que surgem nas idades críticas constituem-se faceta oculta das mudanças positivas da personalidade, configurando o sentido básico e principal de toda idade crítica.

A perspectiva Histórico-Cultural tem questionado a visão hegemônica, que restringe o conceito de adolescência a uma categoria homogênea ou abstrata, uma vez que a constituição histórica e social considera que “(...) as representações, significações, atributos e papéis socialmente vinculados aos adolescentes apresentam variações em uma mesma sociedade ao longo da história, bem como entre distintas conjunturas ou contextos sociais” (CECCHIA, 2006, p. 131). Sob este enfoque, é preciso compreender as singularidades presentes em adolescências diferentes, pois existem distintas formas de vivenciar a condição de ser adolescente, variando conforme a classe social, o gênero, a raça, o contexto sócio-histórico no qual os adolescentes se situam.

As representações sociais sobre a adolescência, oriundas de informações divulgadas pelos meios acadêmicos e científicos, bem como pelos meios de comunicação, que costumam identificar a adolescência como período de desequilíbrio, rebeldia e instabilidade são, muitas vezes, apropriadas pelos próprios adolescentes, formando-se modelos estereotipados de conduta. Ainda, as relações que se estabelecem entre adulto e adolescente são perpassadas por tais concepções e as expectativas adultas com relação ao modo com que os adolescentes se inserem na sociedade e se relacionam são expressas nas atitudes de todos os envolvidos, “o que torna necessária a compreensão dessas relações e do lugar que elas assumem no comportamento e no desenvolvimento dos indivíduos” (LEAL; FACCI, 2014, p. 36).

Leal e Facci (2014) destacam as diferenças entre as adolescências vividas a partir das oportunidades distintas e não igualitárias de cada sujeito de ter acesso aos bens culturais, o que resulta em diferentes formas de se viver a adolescência e de manifestá-la nos vários segmentos sociais. Contudo, afirmam que a tendência a igualar todos os adolescentes é compreensível dentro do contexto social em que vivemos atualmente, cujos valores se flexibilizam, o consumo se faz premente, há uma apologia ao descartável, dentre outros aspectos da sociedade atual.

A adolescência e a juventude têm sido tradicionalmente definidas na literatura sobre o desenvolvimento humano como idades de trânsito entre a infância e a vida adulta, sendo considerados momentos centrais no processo de socialização dos indivíduos, no transcurso dos quais o sujeito se prepara para cumprir determinados papéis sociais próprios da vida adulta, nos campos profissionais e relacionais (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003).

Por esse motivo, concordamos com Domínguez García (2003) ao afirmar que há uma complexidade do desenvolvimento subjetivo da etapa da adolescência, somada à diversidade de enfoques que a abordam e a inexistência de uma única teoria que faça uma completa caracterização desta etapa de vida. Ademais, a autora considera impossível abarcar o estudo das regularidades psicológicas a partir de uma única definição.

As regularidades da adolescência se apresentam como tendências do desenvolvimento psicológico e permitem estabelecer os limites das idades, sem desconsiderar que tais regularidades se expressam no sujeito individual de maneira particular, a depender de vários fatores, dentre eles, as condições educacionais do sujeito, as aquisições psicológicas alcançadas em etapas anteriores e, principalmente, a forma do sujeito se apropriar das influências externas e construir a sua própria subjetividade. Segundo Domínguez García (2003), independentemente da concepção teórica que os autores assumam, a maioria destes considera que a idade cronológica não é o principal critério de determinação das

etapas da adolescência e da juventude, porém, os estudiosos propõem alguns limites etários para tais momentos.

Para Dragunova (1980) e Domínguez García (2003) a adolescência inicia-se entre os 11-12 anos e termina aos 14-15 anos, com algumas pequenas variações. Ademais, é preciso reconhecer a existência de uma juventude precoce, de 14-15 anos a 17-18 anos e de uma juventude tardia, de 17-18 a 25 anos, aproximadamente. Tal etapização vai ao encontro do Estatuto da Criança e do Adolescente, que considera estabelece para a adolescência o período entre os doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 2002).

Toledo e Araújo (2011) apontam a existência de uma tendência social ao prolongamento da adolescência, sendo que, em nossa sociedade ocidental atual, muitas características atribuídas a esta fase tornam-se mais valorizadas: beleza, rebeldia e culto ao corpo. Deste modo, a juventude tem se apresentado enquanto um bem de consumo que pode ser obtido por pessoas de qualquer idade, desde que possuam recursos econômicos. Outro fator preponderante nesse prolongamento da adolescência é a necessidade de Formação Permanente ou Educação Continuada, fenômeno social oriundo das novas demandas de mercado de trabalho que exige que o indivíduo atinja um alto grau de instrução para inserir-se no mercado.

Nesse sentido, as etapas de desenvolvimento devem ser compreendidas como “idades psicológicas”, tendo em vista o caráter complexo do processo de desenvolvimento humano, que depende não só da maturação orgânica, uma vez que, antes de tudo, há uma configuração histórico-social.

Bozhovich (2003) denomina a adolescência como “Idade Escolar Média”, período que corresponde à idade dos 11-12 anos a 13-14 anos. Para a autora, a idade escolar média é também chamada de idade de transição, uma vez que é um período decisivo no qual o sujeito conclui a sua infância e passa para uma etapa de desenvolvimento psíquico que o prepara para a independência.

Apesar de que a posição geral das crianças (posição de escolar) e de que sua atividade fundamental (o estudo) não mude, na idade

escolar média, em comparação com a idade escolar pequena, ocorrem mudanças essenciais, tanto em seu modo de vida como nas condições internas do seu desenvolvimento. (BOZHOVICH, 2003, p. 342-343).

Segundo Bozhovich (2003), quanto mais velha é a criança, mais profundas são as marcas das condições que caracterizam a vida social na qual se desenvolvem as particularidades de sua vida individual. Por isso, defende a inviabilidade de se ter uma caracterização geral do adolescente, desconsiderando a sua história.

Com enfoque no sistema de escolarização, Bozhovich (2003) postula como principal mudança na adolescência a passagem do nível primário ao médio, o que faz variar a atividade escolar tanto na forma de ensino como no conteúdo das matérias, que se torna cada vez mais aprofundado. Tal mudança exige a adoção de novos métodos de assimilação por parte do aluno, o que “pressupõe um nível superior de desenvolvimento do pensamento teórico abstrato e o surgimento de uma atitude cognitiva qualitativamente nova mediante os conhecimentos” (BOZHOVICH, 2003, p. 344).

Além disso, ressalta que do quinto ao oitavo nível o ensino não é realizado apenas por um professor, como era feito na escola primária, e sim por vários, o que faz com que os alunos não experimentem uma unidade absoluta de exigências e esbarrem nas diferenças de valores que os adultos atribuem aos fenômenos que os circundam: às condutas, aos pontos de vista, às atividades e atitudes, à personalidade de seus alunos. Observamos que esta lógica de escolarização, presente na abordagem de Bozhovich ainda se faz percebida em nossa realidade educacional, com algumas pequenas alterações conforme a estrutura curricular de cada escola.

Tais aspectos também determinam uma posição diferente dos alunos adolescentes em relação a seus professores e educadores, pois parecem libertar-se da influência direta dos adultos, tornando-se mais independentes. Se antes o professor era uma figura central na qual a criança confiava e lhe servia de modelo, agora o adolescente deve organizar a sua própria conduta e atividade, controlando-se e tendo mais responsabilidade pelos seus atos,

resolvendo com mais independência as questões diárias e elaborando suas próprias opiniões sobre seus companheiros e outras questões.

Ademais, conforme Domínguez García (2003), o amadurecimento do pensamento conceitual teórico leva à formação de um novo nível de autoconsciência, além de uma intensa formação da identidade pessoal. Assim, na adolescência começam a se desenvolver determinados processos internos que conduzem à formação de opiniões e valores relativamente estáveis e independentes, bem como um sistema de atitudes perante tudo o que os cerca e a eles mesmos (BOZHOVICH, 2003, p. 344).

De maneira geral, as autoras assinalam que na adolescência há o estabelecimento de novas formas de relação do adolescente com o mundo. As relações estabelecidas com os adultos, às vezes, geram conflitos e aumentam-se as manifestações da chamada crise da adolescência, mas as novas formas de relação também se estendem aos colegas, nas quais a aceitação do adolescente no grupo social representa grande significação para o seu bem estar emocional (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003).

A mudança na relação do adolescente com sua família também é destacada por Bozhovich (2003), segundo a qual a modificação da posição do adolescente na família advém das novas possibilidades psicológicas formadas, fazendo com que as pessoas que lhe circundam apresentem-lhe maiores exigências, além de maiores direitos. Contudo, a mudança mais importante na situação social de desenvolvimento dos adolescentes talvez seja o novo papel que começam a desempenhar no coletivo de alunos. A participação do adolescente em diferentes organizações escolares e não escolares, esportes, círculos de interesse, dentre outros grupos, ampliam e tornam mais complexas as suas relações com os companheiros de sala e outros alunos e, gradualmente, na vivência coletiva, na convivência com várias pessoas, ele encontra o próprio lugar. (BOZHOVICH, 2003). Nessa direção, “o primeiro fator de desenvolvimento da personalidade adolescente é sua própria atividade social intensa” (DRAGUNOVA, 1980, p.119), que se

direciona a assimilar modelos e valores, construção de relações interpessoais satisfatórias e consigo mesmo.

Entretanto, as mudanças podem ocorrer de forma desigual, uma vez que dependem de múltiplas condições. Isso significa que o adolescente pode trazer, ao mesmo tempo, traços infantis em alguns aspectos e traços adultos em outros e, além disso, podem existir diferenças essenciais em adolescentes de uma mesma idade. Existem, pois, fatores que limitam o desenvolvimento de características adultas como, por exemplo, quando as crianças se dedicam somente ao estudo e não têm obrigações permanentes e importantes que caracterizam algum tipo de trabalho cotidiano. Há também fatores que acentuam os traços adultos como uma grande quantidade de informações direcionadas às crianças, desenvolvimento físico e sexual acelerado e independência precoce dos filhos devido ao aumento de ocupações dos pais (DRAGUNOVA, 1980).

Outro aspecto a ser considerado na formação da personalidade dos adolescentes é o fato de que nesta etapa eles começam a fazer exigências morais cada vez maiores uns aos outros e, à medida que o adolescente atende a tais exigências ele conquista autoridade sobre os demais. Além disso, ele passa a se relacionar mais estreitamente com os outros, o que o conduz a se aderir a grupos que nem sempre compõem a rede oficial de suas relações, mas cuja influência também é grande sobre a formação da personalidade deles (BOZHOVICH, 2003).

Dragunova (1980) refere-se à adolescência como um período marcado pela passagem da infância para a idade adulta, no qual em todos os aspectos da vida, sejam físicos, mentais, morais ou sociais, se operam a estruturação de formações qualitativamente novas. Nesse sentido, a importância da adolescência se deve ao fato de que é nela que se formam as bases e se esboça a orientação geral da formação das atitudes morais e sociais da personalidade.

A adolescência é considerada um período difícil e crítico, uma vez que nele reside uma multiplicidade de mudanças qualitativas que, às vezes, caracteriza-se pela transformação radical das

características, dos interesses e relações anteriores da criança, podendo acontecer num prazo breve e de forma inesperada. Além disso, tais mudanças podem vir acompanhadas de dificuldades subjetivas e também em sua educação, pois o adolescente não se submete à influência do adulto e surgem diversas formas de desobediência, resistência e protesto (DRAGUNOVA, 1980).

### **O lugar do estudo na adolescência e o desenvolvimento dos processos cognitivos**

A escola e o estudo ocupam lugar importante na vida dos adolescentes, mas não têm a mesma importância para todos, apesar de terem consciência da importância e necessidade de estudar. Para muitos, o atrativo da escola é aumentado pela possibilidade de travar relações com colegas da mesma idade e o estudo muitas vezes fica prejudicado por isso. Não obstante, o conteúdo do conceito “estudo” amplia-se no período da adolescência, precisamente porque nesta idade a aquisição de conhecimentos já costuma ultrapassar os limites da escola, dos programas de estudo e realiza-se não só em forma independente, mas também claramente orientada (DRAGUNOVA, 1980).

Para Mascagna e Facci (2014), os adultos precisam investir nas capacidades psíquicas dos adolescentes em várias dimensões: estudos, cursos, artes e trabalho como aprendiz. De acordo com as autoras (p. 68), “o que devemos evitar é a ociosidade, a incapacidade para a reflexão, o individualismo exacerbado e o esvaziamento dos conteúdos científicos, pois é por meio destes e da mediação com os outros que os indivíduos se desenvolvem”.

Segundo Dragunova (1980), as condições ideais para o desenvolvimento da personalidade se criam quando a aquisição de conhecimentos se transforma para o adolescente em algo subjetivamente necessário e importante para o presente, para prepará-lo com vistas ao futuro e quando os diversos tipos de ocupações estão cheios de tarefas de caráter cognitivo e criativo, chegando à autoinstrução e ao autoaperfeiçoamento. Nesse

sentido, na adolescência surge e se forma um tipo de atividade qualitativamente nova e superior, na qual o estudo adquire um sentido pessoal e se transforma em autoinstrução (DRAGUNOVA, 1980). Tanto o conteúdo quanto a forma da atividade de estudo se modificam, impondo ao adolescente a necessidade de utilizar novos métodos de assimilação do conhecimento (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003). Desse modo,

Adolescentes e jovens devem assimilar conceitos científicos, descobrir por trás da aparência dos fenômenos a sua essência e ser capazes de estabelecer relações entre os diversos conceitos, a fim de captar determinadas leis, regularidades ou dependências causais dos objetos e fenômenos da realidade e dominar o sistema particular de símbolos das Ciências Exatas (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003, p.185- 186).

Ainda de acordo com Domínguez García (2003), o processo de produção de conceitos científicos e o estabelecimento das relações entre os conceitos permitem ao sujeito as bases para a constituição da *concepção do mundo*, formação da personalidade que é típica da juventude. Nesse sentido, Bozhovich (2003) considera que a aquisição de conhecimentos está diretamente relacionada à formação da personalidade do adolescente, uma vez que no processo de assimilação dos conhecimentos escolares ocorre a percepção e a compreensão dos conteúdos que são elaborados ativamente na consciência e transformados em conquista pessoal do aluno, ou seja, em convicções.

A influência do ensino na formação da personalidade do adolescente também é ressaltada por Domínguez García (2003), segundo a qual as variações que são produzidas no conteúdo e nos métodos de elaboração do conhecimento influenciam muito no desenvolvimento da personalidade, sobretudo no desenvolvimento intelectual geral e particular do pensamento, bem como no que se refere aos interesses cognitivos e profissionais.

## Os interesses cognitivos

Ao tratarmos do tema Atividade de estudo e desenvolvimento cognitivo na adolescência, uma questão que consideramos extremamente relevante são os interesses cognitivos do estudante, porque se este não apresenta interesse pelo conhecimento em determinado assunto, dificilmente poderá aprender os conceitos científicos a ele relacionados e, conseqüentemente, haverá uma lacuna no desenvolvimento das conexões necessárias para a ampliação de novos conhecimentos e a formação de novas funções psíquicas.

O componente motivacional é central na escolha das atividades realizadas pelos adolescentes, já que eles desenvolvem suas atividades informais de modo mais intencional que na idade escolar, ou seja, selecionam as atividades em função de seus interesses gerais, sendo que algumas destas atividades podem ocupar um lugar tão elevado na hierarquia motivacional, que alguns deles relegam a atividade de estudo para segundo plano (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003).

Nesse sentido, Montezi e Souza (2013, p. 81), a partir de constatações de pesquisa, observaram que na escola “parece improvável a criação de espaços que facilitem a emergência do sujeito”, de modo que os alunos tenham seus interesses mobilizados pelo professor, para que participem das atividades pedagógicas. As autoras propõem que na escola sejam valorizados o cotidiano e o contexto de cada aluno para que encontrem sentido naquilo que está sendo estudado, abrindo possibilidades de autoria e autonomia.

Na adolescência, os alunos devem assimilar os fundamentos da ciência e, nesse sentido, o material a ser assimilado, de um lado exige um nível de atividade cognitiva e mental mais elevado que anteriormente e, de outro lado, está orientado a desenvolver o intelecto em nível superior do pensamento, ou seja, teórico, formal e reflexivo (DRAGUNOVA, 1980).

O tema dos interesses cognitivos é de grande relevância quando se parte do princípio de que o ensino do conhecimento

sistematizado pode contribuir com o desenvolvimento psicológico dos adolescentes, uma vez que a formação dos conceitos científicos se constitui em importante salto qualitativo no desenvolvimento humano.

O pensamento conceitual permite que o adolescente desenvolva a sua concepção de mundo e que se conheça profundamente, percebendo a sua realidade interna (ANJOS, 2014). Contudo, não basta o contato com o conhecimento científico, mas “a apropriação desses conhecimentos como ferramentas e instrumentos de compreensão da realidade” (LEAL, 2010, p. 305), o que impõe a necessidade de a atividade de estudo ser significativa, orientada para o objetivo da aprendizagem, cujo motivo central é adquirir conhecimento para ações conscientes e transformadoras da realidade.

Concordamos com Leal (2010), quando esta afirma que a escola se encontra diante de um desafio mediante a falta de sentido da educação e, de forma geral, pelos trabalhadores da educação, que encontram dificuldades mediante alunos que não cumprem atividades e não demonstram interesse pelos temas trabalhados. A autora percebe que os educadores não conseguem gerar motivo para a aprendizagem e, diante disso, questiona: “se a escola não consegue adquirir sentido para os alunos, como ela pode contribuir para seu desenvolvimento e para a constituição de sua consciência na perspectiva da humanização?” (LEAL, 2010, p. 303).

O desenvolvimento dos interesses cognitivos na adolescência e na juventude é marcado por um aumento de variedade de interesses e, na passagem da adolescência para a juventude, o sujeito se torna mais seletivo e intencional quanto àquilo que o interessa (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003). A autora afirma que, no que se refere ao interesse e à atitude frente à atividade de estudo, há uma diversidade muito grande de motivação interna entre os adolescentes, que variam desde uma intensa orientação ao estudo e uma atitude de compromisso com a escola à indiferença a tais questões.

Domínguez García (2003) explica que enquanto na juventude o sujeito se orienta mais para o conteúdo das disciplinas e prefere

aquelas que promovem sua reflexão e o conduzem a generalizações, a partir das quais podem explicar fatos concretos, na adolescência há uma tendência do sujeito em classificar as disciplinas escolares em interessantes ou não interessantes, variando conforme os próprios interesses e a análise que fazem quanto à qualidade do ensino. Contudo, a variedade de interesse dos sujeitos pode combinar-se com a incapacidade de organizar o seu tempo e sua própria atividade cognitiva, a qual tende a ser dispersa.

Enquanto que, comumente, alunos da idade escolar pequena ainda não manifestam interesse específico por uma determinada disciplina, sendo que o que lhes atrai é o mesmo em todas as disciplinas: assimilação de hábitos e habilidades, o novo conhecimento, a superação das dificuldades e a satisfação pelo esforço intelectual, os alunos adolescentes demonstram interesse por disciplinas específicas, e justificam o interesse devido ao conteúdo destas, referindo-se às conexões, às leis, às relações e aos vínculos internos nelas contidos (BOZHOVICH, 2003).

Segundo Domínguez García (2003), a tendência dos adolescentes de classificar as disciplinas em necessárias ou desnecessárias está relacionada a seus interesses profissionais momentâneos. Muitos adolescentes se sentem mais atraídos pelos aspectos externos das disciplinas escolares do que por seus conteúdos e mantém hábitos comuns da idade escolar, como o modo passivo de assimilação da matéria de estudo e a utilizando técnicas de memorização textual sem compreensão da matéria. Tais características são, muitas vezes, condicionadas pelo próprio caráter tradicional do ensino.

Bozhovich (2003) afirma que enquanto no final da idade escolar pequena são introduzidas as disciplinas e as matérias possuem um caráter mais concreto e descritivo, no nível médio, que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, os conteúdos vão se tornando mais abstratos e são incluídas matérias novas, como química, física, álgebra e geometria, cujas exigências são bem diferentes no que diz respeito ao processo de assimilação de conhecimento. Tais conhecimentos, muitas vezes não têm apoio

concreto, seja nas relações cotidianas do estudante ou mesmo nos conhecimentos já adquiridos anteriormente e podem entrar em contradição tanto com as noções que ele tem como com a sua experiência sensorial ou a realidade diretamente percebida. Nesse sentido, as disciplinas exigem do aluno uma maior assimilação de conceitos científicos e de suas relações causais.

Por isso, querer que os alunos compreendam a relação entre a realidade e os conhecimentos por eles adquiridos no estudo dos fundamentos das ciências deve constituir uma tarefa especial. O aluno deve aprender a ver no conceito, a realidade nele generalizada. Por trás do sistema de conhecimentos escolares deve ver o mundo em toda sua variedade concreta. Isto se faz mais complexo devido a que numerosos conceitos e leis assimilados nos níveis médios da escola, podem se referir à realidade somente de forma mediatizada, por meio do sistema de outros conceitos. Isto, por sua vez, exige dos estudantes que eles aprendam, no processo do seu pensamento, a ir não somente dos objetos concretos (ou de sua representação) para os conceitos e vice-versa, mas também de um conceito abstrato a outro. Em outras palavras, isto exige que os estudantes- adolescentes aprendam a raciocinar em um plano puramente teórico. (BOZHOVICH, 2003, p. 349).

O fato de não haver uma relação direta entre a vida cotidiana do aluno e o conteúdo dos conhecimentos que ele assimila no sistema das novas disciplinas científicas não permite que o ensino-aprendizagem se apoie completamente no interesse direto do aluno nos fenômenos e fatos da realidade, nas causas e efeitos, como se baseava nos primeiros níveis de ensino. Por isso, “as particularidades do material de ensino-aprendizagem exigem dos alunos adolescentes um enfoque totalmente novo para sua assimilação, tanto no aspecto motivacional, no cognitivo, como nas operações intelectuais que devem realizar” (BOZHOVICH, 2003, p. 349).

Dragunova (1980) destaca que o desenvolvimento de características adultas na atividade cognitiva dos adolescentes constitui-se a partir das inquietações e da vontade de fazer algo além do programa escolar, o que propicia o surgimento de uma atividade cognitiva independente. Assim, o adolescente parte para

a busca pelo conhecimento, podendo ter caráter de paixão, quando passa boa parte do seu tempo em busca do saber.

Pela coincidência de inquietações, eles estabelecem profundos contatos com colegas, discutem problemas, trocam livros e materiais, se ajudam com conselhos, enfim, desenvolvem o interesse positivo e uma atividade efetiva, mediante a autoeducação. Assim, o adolescente segue de forma independente e criativa, sendo precisamente na adolescência que se forma a orientação principal dos interesses cognitivos.

Geralmente, nessas condições despontam inclinações profissionais e o adolescente combina jogos, elementos de autoeducação e autoinstrução com o tema de interesse. Além disso, quanto mais estável e definida é a concepção do adolescente sobre sua futura profissão, opera-se uma diferenciação entre conhecimentos necessários e não necessários. Assim, os conhecimentos, nível e profundidade são considerados critérios para compreensão de um adulto, companheiro ou a si mesmo. “O afã de saber e a curiosidade são peculiaridades do adolescente. Está aberto à percepção do novo, o interessante, o significativo [...]” (DRAGUNOVA, 1980, p. 145). A autora acrescenta que o conteúdo que é oculto pelos adultos desperta mais interesse do adolescente para conhecê-lo.

### **Processos cognitivos**

De acordo com Anjos (2014), a educação escolar deve focar na transmissão de conceitos científicos como pilar para a formação da personalidade, de forma que o indivíduo mantenha uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade. “E só a partir da compreensão do fenômeno para além das aparências, ou seja, a compreensão da realidade, é que se pode conquistar a liberdade, ou seja, o autodomínio da conduta e a superação da espontaneidade” (ANJOS, 2014, p. 235).

Embora na idade escolar muitos estudantes apresentem um pensamento conceitual teórico, ou seja, o desenvolvimento do seu

pensamento já superou o caráter empírico, correspondendo ao que Piaget denominou de inteligência operatório-formal ou estágio das operações formais, na adolescência essa mudança qualitativa do pensamento adquire maior solidez. De acordo com Domínguez García (2003), o pensamento conceitual teórico possibilita operações no plano abstrato, sem apoio de objetos concretos, por ser hipotético-dedutivo e reflexivo. No entanto, é possível que na adolescência os juízos careçam de fundamentação e apresentem um caráter dicotômico, ou seja, pouco flexível. Não obstante, “o desenvolvimento intelectual alcançado dependerá muito dos avanços alcançados nas etapas anteriores e da forma em que se organiza e estrutura o processo de ensino-aprendizagem” (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003, p. 194).

A autora afirma que, ao longo de sua vida escolar, o adolescente já assimilou conscientemente um sistema de conceitos que, somando-se às exigências da nova etapa de estudo, consolida o *pensamento conceitual teórico*, que permite que ele faça reflexões teóricas baseadas em conceitos e elabore hipóteses utilizando-se de afirmações verbais, comprovando-as e demonstrando-as via processo dedutivo, ou seja, do geral para o particular.

Ademais, o pensamento conceitual teórico possibilita ao adolescente a fundamentação de seus juízos, o uso da lógica na exposição de ideias, a realização de generalizações e o exercício da crítica acerca de determinadas teorias e quanto ao seu próprio pensamento. O pensamento teórico permite a utilização de símbolos, fórmulas, dentre outras formas linguísticas do pensamento abstrato. Contudo, é possível que alguns adolescentes apresentem limitações em seu desenvolvimento intelectual, as quais se manifestam na simplicidade e na falta de fundamento ou de elementos criativos nas teorias que elaboram e nos argumentos de seus juízos (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003).

Baseando-se nos estudos de Rubinstein, Domínguez García (2003) aponta que o pensamento conceitual teórico tem um *caráter teórico* tanto no conteúdo quanto na forma, pois se apoia em operações intelectuais no plano mental. “O adolescente realiza

operações mentais em um nível abstrato, sem requerer o apoio dos objetos concretos, para a formação de conceitos e para mover-se de um conceito para outro” (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003, p.189).

Além disso, o pensamento conceitual teórico é *reflexivo*, no qual “as operações intelectuais próprias do sujeito se convertem em objeto de sua atenção, análise e avaliação e ele deve aprender a operar com elas de maneira intencional” (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003, p.189). Ademais, o pensamento conceitual teórico é também *dedutivo*, o que significa que opera do geral ao particular, diferentemente do pensamento conceitual empírico, que é essencialmente indutivo e se move do particular ao geral. “O adolescente não somente vê no conceito a realidade generalizada, mas também se move de um conceito a outro, isto é, raciocina em um plano teórico” (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003, p. 189).

Segundo Dragunova (1980), a novidade no desenvolvimento do intelecto do adolescente reside na modificação de sua atitude em relação às tarefas cognitivas como em relação a algo que exige antes de tudo uma solução mental prévia através da construção de diversas hipóteses e comprovação. O pensamento com suposições é um instrumento característico do raciocínio científico, sendo que a peculiaridade deste nível de evolução do pensamento consiste não só no desenvolvimento da abstração, mas também pelo fato de que as próprias operações intelectuais passam a ser também objeto da atenção, análise e avaliação do adolescente. Por isso, esse pensamento se chama reflexivo e o adolescente toma consciência de suas próprias operações intelectuais e as dirige. Esse processo passa a ser típico também de outras funções psíquicas, como a fala, que se faz cada vez mais controlável e direcionável. Além disso, nesta idade se desenvolve a atitude para manter a atenção por longo tempo em um material abstrato, logicamente organizado, mas essa atitude se desenvolve paulatinamente e não na mesma medida em todos os adolescentes.

Ainda segundo Dragunova (1980), a intelectualização dos processos de percepção é um requisito necessário para assimilar com êxito qualquer tema de estudo, inclusive o material ilustrativo.

Assim, é imprescindível criar nos adolescentes a disposição para refletir e buscar, a destacar os nexos significativos e essenciais e as dependências causa-efeito ao trabalhar com qualquer material, seja ilustrativo ou abstrato, concreto ou generalizado, e ao cumprir tarefas de estudo práticas de qualquer tipo.

Nesta mesma linha, Bozhovich (2003) ressalta que, enquanto nos primeiros anos escolares a assimilação do material didático podia ser realizada apenas mediante o processo de repetição, nos níveis médios é preciso que os alunos dominem outras operações de aprendizagem e, portanto, “devem aprender a distinguir o essencial, a dividir o texto em porções lógicas, a estabelecer um plano, um resumo do material assimilado, a transmitir o sentido do aprendido, etc.” (BOZHOVICH, 2003, p. 354).

O desenvolvimento dos processos cognitivos na adolescência passa por mudanças quantitativas e qualitativas. Quanto às mudanças quantitativas, estudos indicam que os adolescentes conseguem resolver problemas vinculados ou não aos conteúdos de estudo, com mais rapidez, facilidade e efetividade que anteriormente. Já em relação às transformações estruturais observadas na atividade cognitiva, que demonstram as mudanças qualitativas, observa-se que a *percepção* do adolescente adquire um caráter mais intelectual, pois ele se orienta a destacar ou abstrair os aspectos essenciais de um material e a captar a sua contribuição na solução de um problema. Ademais, a memória do adolescente se torna mais consciente e intencional, havendo um aumento significativo da habilidade para memorizar material verbal e abstrato. As mudanças qualitativas marcam um avanço em comparação com o desenvolvimento destes processos na idade escolar (DOMÍNGUEZ-GARCÍA, 2003).

Bozhovich (2003) faz referência aos estudos de A. A. Smirnov sobre a memória, segundo os quais nos processos de memorização os adolescentes vão do geral ao mais concreto e particular. Além disso, os estudos indicam que a habilidade de elaborar os materiais de forma lógica aumenta consideravelmente na adolescência, o que está de acordo com o estudo de E. A. Faraponova, que aponta para

o aumento da capacidade de memorização de materiais verbais, em detrimento de materiais concretos, bem como o aumento de palavras de caráter abstrato na adolescência.

Ainda no tocante à memorização, a autora refere-se ao estudo de P. I. Zinchenko, segundo o qual “a memorização adquire na adolescência um caráter consideravelmente mais consciente e premeditado. Os alunos começam a aplicar distintos métodos de memorização dependendo dos objetivos e tarefas que se planejam” (BOZHOVICH, 2003, p. 355). Contudo, a autora faz uma ressalva com referência aos vários estudos realizados: “Todos eles constataam a existência daquelas particularidades que se formaram em nossos escolares conforme os métodos de educação e ensino-aprendizagem existentes. É indubitável que estas particularidades podem ser variadas consideravelmente sob outras condições”. (BOZCHOVICH, 2003, p. 355).

Dragunova (1980) explica que a tendência de muitos alunos de memorização textual do material é um sério obstáculo para desenvolver a linguagem e, em particular, para saber formular e expressar o pensamento com suas próprias palavras. Nesse sentido, é necessário superar a tendência a memorizar o material e o hábito de aprendê-lo mediante a repetição, ao invés de compreendê-lo. Domínguez García (2003) salienta que os meios ou recursos mnemônicos utilizados pelo adolescente para memorizar são ampliados, não sendo apenas de caráter externo, mas também internos, como é o caso das associações, dos agrupamentos lógicos e de sentido.

### **Dificuldades no desenvolvimento cognitivo e suas implicações para a formação da personalidade na adolescência**

Consideramos que o papel da educação escolar seja a socialização do saber erudito, sistematizado, como condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da formação do pensamento conceitual, que leva o indivíduo a conhecer além das aparências e, conseqüentemente, o sujeito passa a dominar a

própria conduta, o que está diretamente relacionado à formação da personalidade (ANJOS, 2014).

Leal e Facci (2014) destacam a importância da formação do pensamento conceitual na adolescência, segundo a concepção vigotskiana, pois o conceito permite que o sujeito conheça os fenômenos e objetos em suas relações, em sua essência, as leis que regem o mundo, o que é indispensável para a formação da consciência, para o desenvolvimento da autopercepção. Tal tipo de pensamento torna possível o domínio do pensamento dialético. Nesse sentido

O grande salto desse período é que o adolescente não se limita a tomar consciência da realidade percebida, mas passa a pensá-la por meio dos conceitos, passa a regular a realidade visível com ajuda dos conceitos elaborados em seu pensamento. (LEAL; FACCI, 2014, p. 41).

As mudanças nos processos psíquicos cognitivos configuram-se em condição fundamental para o desenvolvimento psicológico geral e para a formação da personalidade dos adolescentes. A verdadeira produção do conhecimento permite que os conhecimentos sejam fixados e não esquecidos, havendo uma reestruturação dos conceitos e representações anteriores do aluno e, quanto mais o conceito é presente na consciência do aluno, mais livremente ele pode operar com ele na escola e no cotidiano (BOZHOVICH, 2003). Contudo,

[...] a ausência do nível necessário no desenvolvimento dos interesses cognitivos, de um lado, e a insuficiente preparação para o desenvolvimento das formas abstratas de pensamento da criança, de outro, podem conduzir e frequentemente conduzem pelos métodos de ensino-aprendizagem existentes ao formalismo na assimilação dos conhecimentos escolares. (BOZHOVICH, 2003, p. 355-356).

O *formalismo* resulta em consequências negativas para a formação da personalidade do adolescente, uma vez que freia a elaboração de uma correta concepção de mundo e de convicções científicas, limitando “a formação de ideais generalizados, da

autoconsciência e do autocontrole, que exigem um nível suficiente de pensamento conceitual” (BOZHOVICH, 2003, p. 356).

O fenômeno do formalismo ocorre de duas formas: uma delas caracteriza-se pela aprendizagem sem uma compreensão suficiente do conteúdo real estudado, na qual, muitas vezes, o aluno apenas compreende as regras e as fórmulas verbais. Este tipo de formalismo se manifesta nas atitudes dos alunos por meio de verbalismos e uma tendência a frases feitas, tanto na linguagem como no pensamento. Ademais, os alunos apresentam uma indiferença à essência daquilo que estudam, como se fosse algo imposto de fora e alheio às suas vidas e não o resultado da generalização dos fatos e fenômenos reais. Forma-se também o hábito da atividade irreflexiva, sem sentido e a memorização de materiais inúteis. “A presença no escolar deste tipo de conhecimentos formais é pior que sua ausência absoluta” (BOZHOVICH, 2003, p. 356).

A autora aponta a dificuldade de se propor uma tarefa cognitiva teórica aos alunos que apresentam formalismo, sendo necessárias habilidades pedagógicas especiais para que tais alunos compreendam as concepções que não se apoiam de forma direta na experiência sensorial ou que entram em aparente contradição com esta.

Estes alunos não sentem nenhum interesse pelo conteúdo teórico da disciplina, se contentam em interpretar a realidade na medida de sua experiência cotidiana. Mas como devem dominar o material [docente] escolar estabelecido no programa, o estudam cuidadosamente, ainda que sem a devida compreensão. (BOZHOVICH, 2003, p. 357).

Bozhovich (2003) considera que muitos desses alunos apresentam boa disposição para o estudo, são responsáveis e aplicados, mas têm um nível de desenvolvimento intelectual insuficiente e carência de interesse cognitivo, caracterizando uma atitude específica destes alunos mediante o conhecimento e sua assimilação.

O segundo tipo de formalismo também se caracteriza por uma determinada atitude dos alunos para o conhecimento, mas neste caso, os alunos dominam, relativamente, as formas de pensamento teórico, conhecendo, compreendendo e recordando-se das regras e das leis. Contudo, têm dificuldade de “separar o conceito do objeto, nem sempre sabem regressar a ele, ver no conceito científico toda a variedade da realidade concreta refletida nele mesmo” (BOZHOVICH, 2003, p. 358).

O *esquematismo* dos conhecimentos apresenta-se como manifestação deste tipo de formalismo, no qual o aluno não sabe empregar os conhecimentos adquiridos para explicar os fenômenos da realidade e apresenta indiferença pelo conhecimento assimilado na escola. Assim, os conceitos novos estudados representam uma abstração inútil, sem sentido real para o aluno, como se o que ele aprendesse em determinada disciplina fosse uma realidade independente, isolada das verdadeiras leis naturais ou mesmo da vida, o que faz com que ele permaneça, nas situações cotidianas, fora do ambiente escolar, no enfoque pré-científico de compreensão dos fenômenos da realidade.

Assim, ambos os tipos de formalismo, estão condicionados por uma formação incorreta da necessidade cognitiva, que resulta fundamental para o desenvolvimento da psique da criança. Para o desenvolvimento psíquico do adolescente de hoje, que estuda na escola média, é evidente que esta necessidade deve alcançar o nível de aspiração, a descobrir as relações entre os fenômenos da realidade, que não se manifestam diretamente, a compreender as dependências causais existentes entre os mesmos; em outras palavras, deve elevar-se ao nível de um interesse teórico. Os alunos que possuem qualquer tipo de formalismo carecem deste interesse e os inclinados ao primeiro tipo de formalismo, ademais, não têm o nível necessário de desenvolvimento do pensamento. (BOZHOVICH, 2003, p. 360).

De acordo com Bozhovich (2003), os conteúdos e os procedimentos de ensino-aprendizagem nos graus primários podem ser a causa das insuficiências assinaladas na assimilação dos conhecimentos escolares. Além disso, nesse caso, o ensino-aprendizagem na escola primária não enriquece ou sistematiza

suficientemente a experiência sensorial direta para a criança, ou seja, os conceitos concretos e generalizações que servem de base para o desenvolvimento do pensamento abstrato, que preparariam a criança para evitar o formalismo de segundo tipo.

O desenvolvimento do pensamento e da atitude teórica nos escolares pequenos pressupõe a sistematização e a generalização da experiência social, o que é uma tarefa complexa, uma vez que se corre o risco de que o desenvolvimento da criança se detenha no estágio do pensamento concreto sensorial ou também pode acontecer que “as formas abstratas de pensamento do escolar não partam da riqueza de sua experiência sensorial direta e percam seu verdadeiro conteúdo” (BOZHOVICH, 2003, p. 361), como ocorre o segundo tipo de formalismo. Nesse sentido, “a negação da experiência sensível e a soma de conhecimentos práticos concretos pode estar repleta de más consequências, tanto para o desenvolvimento posterior da criança, como para a assimilação plena dos fundamentos das ciências nos graus médios” (BOZHOVICH, 2003, p. 362).

Embora Bozhovich (2003) considere que a raiz do formalismo se encontre no ensino primário, ela não acredita que reestruturar o ensino neste nível seja o único caminho para superar o formalismo nos níveis médios, pois os problemas relacionados aos conteúdos e métodos de ensino devem ser abordados na própria escola média. No entanto, ressalta que a assimilação do conhecimento teórico tem uma grande importância na formação da personalidade do adolescente, pois esta assimilação reestrutura os processos cognitivos, forma o pensamento conceitual, a memória lógica, o pensamento categorial, dentre outros aspectos que, juntos, modificam a percepção e a atitude do adolescente sobre a realidade que o rodeia.

Nesse sentido, Domínguez García (2003) indica que, em decorrência da unidade do cognitivo e do afetivo, o desenvolvimento insuficiente dos interesses cognitivos e do pensamento conceitual teórico compromete a formação da personalidade do sujeito, uma vez que tais processos estão

diretamente relacionados à constituição da concepção de mundo, da generalização de ideias, da autoconsciência e da identidade pessoal.

## **O desenvolvimento afetivo na adolescência**

O afeto direciona o pensamento, ou seja, “a orientação afetiva apresenta a relação vital da pessoa (corpo e mente) com seu meio, impedindo a transformação do pensamento numa sequência de abstrações vazias e auto explicativas” (TOASSA, 2009, p. 265). Tomando por base os estudos das emoções em Vigotski, Toassa (2009) afirma que toda vivência, isto é, as experiências do mundo externas e internas do sujeito são carregadas de afeto: “As emoções são funções psíquicas superiores, funções mentais cujas formas e conexões biológicas, inferiores, são transformadas pela vida social e cultural” (TOASSA, 2009, p. 283). Assim, pode-se falar também em “vivências emocionais”, ou seja, aquelas em que prevalece a emoção como função psíquica superior.

A importância de se cuidar das interações sociais estabelecidas nos vários contextos de atividade humana remete-nos ao que Toassa (2009, p. 300-301) assegura, ao referir-se à teoria de Vigotski: “episódios emocionais prejudiciais à vida da consciência, para o autor, têm uma história, funções criadas em interações sociais adoecidas, relações com a história da personalidade como um todo (...)”.

Assim, consideramos fundamental um olhar atencioso para o desenvolvimento afetivo-motivacional na formação da personalidade do adolescente. Para tal, apresentaremos as principais formações psicológicas afetivo-emocionais desta etapa: a autoconsciência, a identidade pessoal, o desenvolvimento moral e dos ideais, a formação da direção moral da personalidade do adolescente e o desenvolvimento motivacional profissional.

Tendo em vista a escassez de produções brasileiras na perspectiva Histórico-Cultural sobre esta temática, deter-nos-emos, sobretudo, nas contribuições de Bozhovich (2003), Domínguez García (2003) e Dragunova (1980), que apresentam

uma caracterização psicológica da adolescência conforme estudos realizados no contexto Histórico-Cultural em que viviam.

As novas formações psicológicas produzidas na adolescência variam de acordo com cada sociedade, cada cultura, cada época distinta. Nesse sentido, o texto que segue apresenta aspectos gerais do desenvolvimento afetivo-motivacional na adolescência que devem ser lidos a partir de uma perspectiva na qual, conforme assinala Bock (2007) a sociedade registra e significa essa etapa de desenvolvimento, tendo em vista os contornos e exigências desta sociedade, expressos nas relações dos adolescentes com os adultos.

### **A autoconsciência**

A autoconsciência “consiste no surgimento de representações e ideias sobre os traços da própria personalidade e de sua avaliação” (BOZHOVICH, 2003, p. 386). De acordo com Bozhovich (2003), o surgimento de um novo nível de autoconsciência é uma nova formação da adolescência que ocorre ao final deste período, após todas as mudanças que aconteceram tanto na situação social do desenvolvimento do adolescente como nas particularidades de seu psiquismo.

Diferentemente das concepções tradicionais sobre a adolescência, que postulam que no período da maturação sexual se manifesta a capacidade de introspecção, de modo que as crianças descobrem seu “eu”, para Bozhovich (2003), a autoconsciência não surge, mas sim se desenvolve e, na adolescência, adquire uma forma qualitativamente nova. Nesse sentido, ela passa por várias transformações ao longo da vida da criança, começando com o reflexo de estímulos elementares pelo cérebro, oriundos do próprio organismo e que despontam e se desenvolvem quando a criança dirige sua atenção para si até o período da adolescência.

Ocorre uma mudança qualitativa na adolescência, período em que o adolescente adota uma atitude nova para a realidade que o rodeia, assimila valores, normas e formas de conduta do mundo adulto, constituindo o novo conteúdo da consciência e se

transforma em exigências para com a conduta de outra pessoa e de si mesmo, em critério de valoração e autovaloração. Vale ressaltar que o modo e o conteúdo com que o adolescente produz as mudanças na adolescência relacionam-se também à condição social em que ele se encontra. Nesse sentido, as características que ele desenvolve “(...) não são tomadas aqui como naturais e sim, constituídas no processo histórico e social” (BOCK, 2007).

Para Dragunova (1980), a necessidade do adolescente em conhecer suas particularidades, o interesse por si mesmo, as meditações sobre si, conhecer os defeitos e qualidades, tem o objetivo de responder às exigências que fazem às outras pessoas e a si próprio. Ele recorre às análises de sua personalidade como um meio para organizar as inter-relações e a atividade, para alcançar os seus objetivos no presente e no porvir. Ademais, o adolescente presta atenção aos seus defeitos e sente necessidade de eliminá-los, e esta atenção especial aos defeitos se conserva durante toda a adolescência. Os seus cismares sobre si mesmo têm um caráter intencional, se convertendo em processo interior, independente e valorizado como algo necessário e novo, comparado ao período da primeira idade escolar.

Algo que o estimula a refletir sobre si mesmo é a necessidade de ocupar uma posição de respeito no círculo de companheiros e a aspiração de encontrar aqueles afins e um amigo, conforme assinalado em capítulo anterior sobre os sistemas de comunicação na adolescência. É muito importante que um colega apareça como objeto de comparação consigo e como modelo com o qual se observa a partir dele. Uma vez que o adulto é um modelo dificilmente alcançável na prática, torna-se mais fácil comparar-se com um colega do que com um adulto e tal processo é adequado, servindo para a tomada de consciência e valoração das próprias particularidades, para a autoeducação (DRAGUNOVA, 1980).

Neste processo de olhar para si mesmo e se avaliar, ocorrem muitas inadequações, pois ora o adolescente se supervaloriza, exagerando as qualidades positivas, ora ele se subestima. Na relação

com os outros, esta disparidade pode causar alguns conflitos quando, por exemplo, o adolescente se sente injustamente julgado.

De acordo com Bozhovich (2003), a necessidade do adolescente em se conhecer relaciona-se, dentre outros aspectos, às exigências de independência em seu trabalho escolar e na sua conduta, à vontade de encontrar um lugar no coletivo de alunos e pelo interesse de uns por outros, que surge neste período, situações que, somadas, impulsionam o adolescente ao conhecimento de si mesmo, à comparação com os colegas e a avaliação das qualidades de sua personalidade. O adolescente, gradualmente, vai distinguindo algumas qualidades de aspectos isolados da atividade, generalizando-as e considerando-as, inicialmente, como características de sua conduta e, posteriormente, como qualidades relativamente estáveis de sua personalidade (BOZHOVICH, 2003).

Para que todo o complexo processo de autoconsciência possa realizar-se, é necessário que a criança alcance determinado nível de experiência de vida e de desenvolvimento psíquico que lhe permita o conhecimento e a avaliação dessa complexa atividade que constitui a esfera psicológico-moral do homem. (BOZHOVICH, 2003, p. 387).

Neste sentido, o pensamento conceitual e a aparição de características de linguagem mais elevadas adquirem grande importância. O estudo dos conceitos gramaticais propicia que o adolescente faça da linguagem o seu próprio objeto de consciência, levando-o a tomar uma atitude consciente e voluntária diante de si mesmo. Assim, ele se sente capaz de fazer do seu próprio pensamento, objeto de consciência. “Para distinguir uma determinada qualidade e definir a atitude a tomar para si mesma, é necessário designá-la pela palavra e introduzi-la no sistema dos conceitos psicológicos-morais” (BOZHOVICH, 2003, p. 388).

Bozhovich (2003) apresenta alguns dados de estudos, segundo os quais no processo de formação da autoconsciência e da autoavaliação nos adolescentes o primeiro objeto de consciência são as qualidades da personalidade relacionadas com os vários tipos de atividade, sobretudo a atividade escolar tais como

aplicação, estabilidade no trabalho, amor pelo conhecimento, o cumprimento de tarefas, dentre outros.

O segundo objeto de consciência são as qualidades da personalidade que caracterizam as relações dos escolares com as pessoas que os cercam, tais como ser obstinado, ter desenvoltura, ser justo, dentre outras. Contudo, as mudanças mais notáveis não são dadas pelas qualidades da personalidade do adolescente que se convertem em objeto da consciência, mas sim pela medida em que se fazem independentes em seus juízos e sabem diferenciar esta ou aquela qualidade em aspectos concretos de sua conduta e atividade. Assim, seus juízos sobre si mesmos, gradualmente, deixam de ser imitados dos adultos para serem elaborados com base no autoconhecimento.

Não obstante, “o conhecimento e a avaliação das próprias qualidades pressupõem o conhecimento e a avaliação das qualidades de outra pessoa” (BOZHOVICH, 2003, p. 389), ou seja, o conhecimento do outro antecede, servindo de apoio e origem ao conhecimento de si mesmo. Além disso, “a avaliação que outras pessoas fazem dos resultados da conduta e a atividade do adolescente, assim como a avaliação direta das qualidades de sua personalidade, constituem outra fonte importante do desenvolvimento da autoconsciência” (BOZHOVICH, 2003, p. 389). Tal afirmação conduz-nos a ressaltar a importância da mediação de adultos e, principalmente, de educadores na formação da personalidade do adolescente. No contexto escolar, faz-nos pensar o quanto a conduta e a fala do professor dirigida ao estudante pode impactar no desenvolvimento deste. Com base nisso, acreditamos que a organização de projetos pedagógicos que trabalhem com as potencialidades dos alunos, a partir da implicação destes na identificação de suas próprias qualidades e no desenvolvimento destas podem se constituir em grandes propulsores na formação da autoconsciência e da autoavaliação.

O olhar do outro e o seu posicionamento sobre o adolescente tem uma ampla significação nesta etapa da vida, uma vez que, segundo Bozhovich (2003), a avaliação social tem um duplo papel

na formação da autoconsciência do adolescente: primeiro, ao compor o critério de correlação entre sua conduta e as exigências dos que o cercam, tal avaliação mostra-lhe o caráter de suas inter-relações com o meio social que o rodeia, o que determina tanto o seu bem-estar emocional como sua conduta e atitude diante de si mesmo enquanto sujeito de conduta. Além disso, a avaliação social auxilia-o no processo de distinguir determinada qualidade em tipos concretos de conduta e atividade e a fazer dela objeto de consciência e avaliação. “A função da avaliação social na formação da autoconsciência do escolar determina sua grande importância pedagógica” (BOZHOVICH, 2003, p. 390).

A avaliação dos adultos que convivem com o adolescente pode vir por parte da família, da escola e de outros grupos sociais. Contudo, o modo como o adolescente se apropria de tais avaliações depende muito de como elas são feitas e também da harmonia ou não entre elas. Nesse sentido, a autora ressalta que a falta de concordância nos juízos de valores das pessoas que circundam o adolescente pode desorientar e até limitar o processo de formação da sua autoconsciência, embora também a ausência de unidade nesta avaliação possa conduzir o adolescente a formar os seus próprios juízos, de modo independente dos adultos. Os estudos apontam que é mais efetiva a avaliação dos resultados da atividade e da conduta do adolescente do que a compreensão direta das qualidades da personalidade do adolescente, pois a primeira provoca a necessidade de alcançar o resultado exigido, instigando a necessidade de alcançar as qualidades da personalidade que garantam uma correspondência da conduta do adolescente com as valorações dos adultos.

Bozhovich (2003, p. 391) destaca que “a formação da autoconsciência exerce uma influência muito grande, tanto sobre a conduta do adolescente, como sobre toda uma série de particularidades de sua personalidade”. A autora assinala o resultado de estudos feitos por Dragunova e Sedov, que fizeram uma caracterização comparativa dos traços mais típicos dos adolescentes que vivem em condições histórico-concretas

diferentes e descobriram que, com relação ao desenvolvimento da autoconsciência, há um interesse forte pelo mundo interno das pessoas que os cercam e por ele mesmo, juntamente com a necessidade de não só compreender as particularidades da personalidade dos outros e de suas próprias, como também de considerá-las em seus sentimentos e valorar as suas possibilidades.

Ao contrário do comportamento observado em sujeitos de 11 anos, as pesquisas apontaram um interesse maior pelo mundo interno a partir dos 12 anos de idade, sendo que nesta faixa etária, eles têm interesse em discutir a respeito das qualidades morais, das motivações e de outras particularidades da personalidade. Neste sentido, há uma necessidade do adolescente em conhecer e valorar as qualidades da sua personalidade, o que cria nele uma grande sensibilidade mediante a avaliação das pessoas que os cercam.

É comum observarmos, no contexto escolar, que os adolescentes demonstram grande necessidade em manterem conversas íntimas, em dividir seus segredos, suas histórias. Esse contato estreito com os companheiros tem uma razão subjetiva formativa. Segundo Dragunova (1980), quanto mais estreita a relação com os companheiros, mais ele conhece as características destes. As qualidades ligadas à aparência e ao estudo já não são tão destacadas, mas sim as qualidades ligadas às atitudes para os colegas. Também aumenta a frequência de mencionarem particularidades do pensamento, dos sentimentos e da atitude para si mesmo e para o futuro.

Os alunos tentam determinar com maior frequência do que os professores a atitude de um colega para com seus companheiros e em geral para com os outros, sendo que a quantidade de qualidades diferentes que mencionam é maior que a dos professores quando os caracterizam. Assim, o adolescente é muito sensível às valorações, ao êxito e ao fracasso, e tendem a evidenciar o que têm de melhor, para merecer aprovação, sobretudo de pessoas cuja avaliação e atitude têm grande importância para ele. Em alguns, o medo de mostrar a sua inabilidade ou falta de conhecimento origina a timidez (DRAGUNOVA, 1980).

Nesse sentido, “o adolescente percebe e vivencia os êxitos e os fracassos de sua atividade de forma muito aguda. Não sendo capaz de compreender as causas do êxito ou do fracasso, se inclina frequentemente, em um e outro caso, a atribuí-lo a suas qualidades pessoais” (BOZHOVICH, 2003, p. 394). Para a autora, tal é a razão das reações inadequadas do adolescente diante dos contratempos, das dificuldades e dos resultados dos seus atos. Observa-se uma incapacidade do adolescente de valorar a conduta global do ser humano, o que pode levar a ambivalências, próprias de suas vivências e de sua personalidade. Por isso, os adolescentes apresentam uma tendência a um fetichismo de certas qualidades da personalidade, tais como força e audácia, apresentando um entusiasmo externo por uma ação ou proeza, independentemente do objetivo pelo qual tais ações são realizadas.

A incapacidade que os adolescentes têm de valorar a conduta do homem em geral, de pôr-se em seu lugar, de tomar em consideração e pesar todas as circunstâncias de sua conduta, os objetivos e motivos de seus atos, explica a particularidade própria dos adolescentes a julgar o homem de uma forma direta, transferindo a avaliação de uma qualidade qualquer a toda a personalidade. De todos é conhecido que, às vezes, é suficiente que uma pessoa realize um só ato honesto, ou, pelo contrário, que cometa um erro, para que ele determine, durante longo tempo, a atitude do adolescente para ele. Precisamente por isto é muito fácil e ao mesmo tempo muito difícil, conquistar a autoridade entre os adolescentes. (BOZHOVICH, 2003, p.35).

Outra característica importante do desenvolvimento da autoconsciência do adolescente refere-se ao forte desejo de ficar só, de vez em quando, devido ao caráter deste desenvolvimento: “[...] pela transformação da reflexão sobre si mesmo em uma atividade interna individual e pela necessidade nova de compreender-se a si mesmo, suas impressões, sentimentos e vivências” (BOZHOVICH, 2003, p. 396). Assim, o desejo de estar só se vincula à vontade de criar boas condições para conhecer melhor sua atitude para si mesmo, para o mundo e para os outros e não tem nada em comum

com uma tendência à solidão, derivada do egocentrismo e do individualismo, considerado algo próprio do adolescente, conforme aponta a psicologia tradicional.

Ainda de acordo com Bozhovich (2003), um traço característico da adolescência é a tendência à autoafirmação, mas tal traço apresenta dimensões muito díspares em pessoas formadas em condições de vida e de educação diferentes. A tendência à autoafirmação trata-se das particularidades da motivação, que impulsionam o adolescente em suas relações com outras pessoas. O tipo de autoafirmação em que predominam o egocentrismo e o egoísmo, vinculado à tendência individualista da personalidade, frequentemente, conduz a conflitos entre o adolescente e as pessoas que o rodeiam, como, por exemplo, a tendência do adolescente em destacar-se dos demais, de mandar nos companheiros, demonstrar superioridade e até a prejudicar os colegas.

Por outro lado, a autoafirmação pode estar vinculada ao desejo do adolescente de conquistar a estima dos outros, de demonstrar sua independência, sua capacidade de corresponder às exigências dos adultos. Tal tipo de autoafirmação pode estar presente em adolescentes que apresentam tendência social em sua personalidade.

Outra particularidade do desenvolvimento do adolescente apontada pela autora, no tocante à caracterização psicológica de sua conduta e personalidade é, por um lado, certa incompatibilidade entre as possibilidades já formadas do adolescente e suas aspirações e, por outro, o caráter de sua posição objetiva. Tal situação marca toda a conduta do adolescente, bem como suas inter-relações com os que o cercam, podendo conduzir à vontade do adolescente em se esquivar das condições cotidianas, aspirar ao romântico, ao extraordinário e ao secreto.

Ainda no que se refere à dimensão da autoconsciência do adolescente, ressalta-se a autoeducação enquanto dimensão considerável da formação da personalidade. Um fator novo e muito importante no desenvolvimento da personalidade do adolescente é que ele próprio se converte em objeto de sua atividade e, por meio

da autoeducação e da autoinstrução amplia as possibilidades do seu próprio desenvolvimento e se prepara para o porvir (DRAGUNOVA, 1980).

Os adolescentes maiores já dominam suas reações afetivas e sua conduta, sendo que muitos já sabem se conter e ocultar sua verdadeira atitude, opinião ou estado de ânimo, se necessário. Geralmente, suas decisões não coincidem com os seus desejos, resultando no conflito mente-coração. Assim, a educação da vontade surge como objetivo prioritário: eles buscam o avanço, fazem controle de suas conquistas e se amargam por não conseguir cumprir os objetivos a que se propuseram (DRAGUNOVA, 1980).

A autoconsciência na adolescência “adquire um caráter generalizado, permitindo ao adolescente uma maior objetividade em seus juízos, assim como na avaliação de suas próprias qualidades e as de outras pessoas e influenciando de maneira decisiva no desenvolvimento da identidade pessoal” [grifo da autora]. (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003, p. 466).

### **A identidade pessoal ou autoavaliação**

Vimos que a autoconsciência é uma nova formação psicológica da adolescência, relacionada à compreensão do adolescente sobre si mesmo. A identidade pessoal é outra formação peculiar da adolescência, diretamente articulada ao desenvolvimento da autoconsciência. Segundo Domínguez García (2003), o conceito de identidade pessoal, conhecido também por autoavaliação, autoconceito ou autoimagem, designa a formação motivacional que permite ao sujeito ter um conceito de si mesmo, relativamente preciso e generalizado. Tal conceito tem uma importância central na regulação do comportamento e é elaborado no decorrer da vida, baseado nas necessidades principais da pessoa e nos motivos da personalidade. Além disso, o conceito possui um sentido emocional e não apenas uma intelectualização do sujeito sobre si mesmo.

Os elementos que interferem no desenvolvimento da identidade pessoal do adolescente são as transformações da puberdade e a

repercussão psicológica de tais mudanças, sobretudo quanto à imagem corporal, às novas exigências referentes ao sistema de atividades e de comunicação comuns deste período, ao desenvolvimento intelectual e às necessidades de independência e de autoafirmação. (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003).

A autora cita as contribuições de I. S. Kon (1990) segundo o qual a identidade pessoal resulta da inter-relação de um conjunto de componentes subjetivos, dentre os quais os cognitivos (conhecimento de si mesmo e representação das qualidades e propriedades pessoais), os emocionais (processo de valoração de suas qualidades e do amor-próprio a ela relacionados) e os condutais (atitudes práticas sobre si mesmo). Neste processo de constituição da identidade, a interiorização da qualidade de ser único e particular pode conduzir o adolescente ao sentimento de solidão. Ademais, a percepção de que o tempo passa e não volta o faz enfrentar o problema da finitude da existência, levando o adolescente a elaborar o conceito de morte. A representação da morte, por sua vez, provoca-lhe angústias e o leva a começar a pensar sobre o sentido da vida.

Na adolescência, a identidade pessoal torna-se mais consciente e generalizada, mas o adolescente ainda não é capaz de se analisar adequadamente, muitas vezes, ressaltando qualidades abstratas, sem vínculo adequado com o seu comportamento diário. Ainda, Domínguez García (2003) assinala que, para o adolescente, a representação de si mesmo ainda é inexata e instável, pois depende de critérios externos como o valor que lhe atribuem os companheiros, os pais e os professores. Nestas relações, o adolescente pode tanto sobrevalorizar-se ou considerar que as outras pessoas não o valorizam adequadamente, seja por desconhecê-lo ou por subvalorizarem as suas questões. Além disso, há uma tendência dos adolescentes a uma avaliação estereotipada dos outros e de si mesmo. Um êxito ou fracasso em determinado contexto o leva de forma bastante imediata a elevar sua autoestima exageradamente ou a insegurança, timidez, etc. Também, e em consonância com esta característica da idade, costumam classificar ou etiquetar uma

pessoa a partir de um ato ou qualidade isolada, o que explica em ocasiões a crueldade que manifestam, sobretudo, nas relações com seus iguais. (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003, p. 333).

A importância atribuída à imagem corporal e às qualidades vinculadas às relações interpessoais para a autoestima e a identidade pessoal é marcante, pois na adolescência se integram as funções subjetivo-valorativa e reguladora da identidade pessoal, ainda que na juventude, além de continuar unidas estas duas funções, a função reguladora adquire a condição de autoeducativa, orientando o comportamento do jovem em sua projeção presente e futura (DOMÍNGUEZ GARCIA, 2003, p. 333).

Segundo Bozhovich (2003, p. 398), a avaliação positiva cria na pessoa em desenvolvimento a vivência de bem-estar emocional, o que é uma condição para a formação da personalidade saudável. Concomitantemente, baseando-se nesta avaliação e considerando os resultados das próprias atividades realizadas, forma-se nos adolescentes uma identidade pessoal que, aos poucos, no final da adolescência, começa a adquirir para eles igual ou maior importância do que a avaliação dos que os circundam. Assim, a adolescência é o período ótimo do desenvolvimento da identidade pessoal e, assim, reforça-se a importância e o papel da identidade pessoal na formação da personalidade do sujeito.

A formação da identidade pessoal do adolescente está diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem e, particularmente, à relação entre alunos e professores, pois o sentimento de ser adequado ou não causa grande impacto no envolvimento do estudante no processo ensino-aprendizagem. Bozhovich (2003) explica que o adolescente apresenta um nível de aspiração para determinadas realizações que se determina por uma autoavaliação estável e pela necessidade de sua conservação. Mas as situações nas quais ele se sente fracassado exige-lhe a diminuição desta autoavaliação. Nestas condições, geralmente, os adolescentes utilizam a autodefesa e podem eliminar o fracasso recebido, ou seja, não o deixam chegar à consciência, explicando o seu fracasso por qualquer outra causa alheia a eles. Assim, são

criados os sentimentos de inadequação, a conduta inadequada, a impermeabilidade ante a experiência e, conseqüentemente, às influências pedagógicas daqueles que os circundam.

[...] o desenvolvimento intensivo da identidade pessoal, o nível de aspiração, a presença da tendência à autoafirmação, tudo isso são componentes que originam o conflito afetivo, o efeito de inadequação [...]. A importância e o papel da identidade pessoal na adolescência se reafirmam também por outro fator: pelo fato de que as vivências afetivas agudas influem de modo decisivo na formação do caráter. (BOZHOVICH, 2003, p. 401).

Bozhovich (2003) postula que o surgimento de uma identidade pessoal estável, assim como de ideais estáveis, nos quais as aspirações dos escolares possam se concretizar, no tocante à esfera moral e às qualidades de sua personalidade, constituem fatores importantíssimos de seu desenvolvimento ao final da adolescência, o que significa que cresce ainda mais neste período a importância dos fatores internos do desenvolvimento que determinam um novo tipo de inter-relação entre o adolescente e o meio, no qual o adolescente se faz cada vez mais autônomo a partir da sua autoeducação e do seu autoaperfeiçoamento.

### **O desenvolvimento moral e dos ideais**

À medida que a autoconsciência e a identidade pessoal se desenvolvem, surge também “um conjunto de pontos de vista, juízos e opiniões próprios de caráter moral, que participam na regulação do comportamento do adolescente, com relativa independência das influências situacionais” (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003, p. 465), caracterizando o desenvolvimento moral na adolescência. Contudo, suas posições morais ainda dependem bastante das exigências morais de seu grupo de companheiros e não se alcançou o nível superior de autorregulação, pois o adolescente ainda não formou a sua concepção moral de mundo, que só será consolidada na juventude (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003; BOZHOVICH, 2003).

Domínguez García (2003) aponta que há diferenças entre a regulação moral na idade da juventude e a da adolescência, uma vez que o adolescente ainda não apresenta a concepção de mundo, uma neoformação específica da juventude que representa a generalização da realidade em seu conjunto, suas leis e as exigências do meio social em que o jovem vive. Ela serve como sustentação para a elaboração do sentido da existência, expresso na atividade do sujeito. O desenvolvimento desta neoformação varia de jovem para jovem e a implicação de adolescentes na solução de problemas que tenham alto significado social leva ao desenvolvimento de valores, à responsabilidade e ao compromisso pessoal com o seu meio social, de modo que permita ao jovem projeções de futuro a partir do que ele realiza no presente.

Domínguez García (2003) cita uma investigação realizada em Cuba, na qual se buscou compreender o processo de autorregulação moral em diferentes idades, analisando o papel de componentes cognitivos, afetivos e autovalorativos no comportamento honesto. Os resultados da pesquisa indicaram que ainda que apareça uma necessidade interna de comportar-se moralmente, é a necessidade de aprovação social que leva ao comportamento honesto dos adolescentes.

Nesse sentido, mesmo que as questões relacionadas a regras e normas vinculadas às relações interpessoais e à conduta social sejam importantes e façam parte das reflexões do adolescente, os pontos de vista, os juízos de valor e as opiniões de caráter moral têm uma estabilidade relativa e certa independência de opiniões externas, mas ainda não se converteram em convicção, pois podem ser modificadas em determinados contextos, sobretudo influenciados pelas opiniões dos colegas (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003).

Segundo Bozhovich (2003), na adolescência não ocorre nenhum salto qualitativo com relação ao aspecto moral da personalidade, embora sentimentos e representações morais se ampliem, aprofundem e enriqueçam significativamente. Contudo, surgem duas particularidades na esfera moral neste período: em primeiro lugar, as questões vinculadas às regras, normas de

conduta social e normas das relações interpessoais ocupam o centro da atenção do adolescente e, em segundo, os pontos de vista, os juízos e as opiniões morais começam a se formar com relativa estabilidade e independência de influências situacionais.

Caso as exigências e valorações morais do coletivo, fruto da experiência dos adolescentes com seus pares, não coincidam com as dos adultos, os adolescentes atuam de acordo com a moral adotada em seu meio. Deste modo, surge na adolescência um sistema de normas e exigências próprias que são defendidas com firmeza e até mesmo sem medo de represálias dos adultos, embora a moral do adolescente não seja suficientemente estável, o que facilita a sua modificação, sob a influência da opinião social dos companheiros (BOZHOVICH, 2003).

Os estudos analisados por Bozhovich indicam que “a adolescência representa o período em que surgem nas crianças convicções com relação à aceitação ou não aceitação de determinadas formas de conduta” (BOZHOVICH, 2003, p.369), sendo que a assimilação das normas morais ocorre como resultado de três processos: pelo desejo de conquistar a estima ou evitar a reprovação; pela vontade de se identificar com o modelo aceito e, por fim; pelo desejo de coincidir com seus próprios valores, que já se assimilam do meio que os cercam e se convertem em valores internos. Estes últimos fatores criam grande estabilidade na conduta moral dos adolescentes.

Bozhovich (2003) cita um estudo no qual foram investigadas as convicções morais e seu papel na conduta de adolescentes. Percebeu-se que na maioria dos adolescentes há um entusiasmo pela proeza de outras pessoas, bem como um interesse pelos problemas morais relacionados aos atos humanos e pelas formas elevadas de conduta. Em alunos dos anos finais do ensino fundamental, percebeu-se que grande parte manifestava altas qualidades morais, ainda que frequentemente apresentasse conduta indisciplinada no cotidiano, cumprisse mal as tarefas e não se submetesse às exigências dos adultos.

A análise desse paradoxo revelou que os adolescentes não sabem correlacionar as mais elevadas aspirações com as exigências da conduta cotidiana, não percebendo, portanto, que uma má conduta em sala pode estar relacionada às elevadas exigências morais que reconhecem e estimam; que o fato de não prepararem adequadamente as lições demonstra debilidade na conduta volitiva ou que o alvoroço e as brigas no recreio mostram a falta do autodomínio que querem alcançar. Ademais, ao se mostrar aos adolescentes do estudo o sentido moral dos seus atos cotidianos, eles mudaram totalmente a conduta.

Assim, o interesse especial dos adolescentes pelos problemas morais vinculados à conduta e a atividade das pessoas e o desenvolvimento dos sentimentos morais que antecedem o desenvolvimento da consciência moral são os traços específicos do desenvolvimento moral dos adolescentes demonstrados nas investigações de A. L. Maliovanov (BOZHOVICH, 2003, p. 370).

Bozhovich (2003) cita outro estudo sobre o processo de formação de atitudes adequadas mediante o estudo, conduta disciplinada de hábitos higiênicos e de atitudes responsáveis face às obrigações dos adolescentes. Foi demonstrado que a organização da opinião social, baseada em uma atividade conjunta e direcionada para o alcance de um objetivo importante para todos os integrantes de um determinado coletivo de adolescentes é uma das condições mais importantes para que estes assimilem as exigências, as regras e as condutas propostas, ainda que tal condição não seja suficiente para a manutenção de tais atitudes.

Também, ficou demonstrada a importância do coletivo da sala de aula, de sua opinião social e da valoração que faz de cada um dos seus membros para a formação do aspecto moral da personalidade da criança e das formas morais de sua conduta. A autora acrescenta que o ideal psicológico moral, ou seja, as qualidades morais das pessoas, as normas de conduta, suas inter-relações e atos morais, conformam um modelo de grande significação emocional e interiormente aceito para o adolescente,

que é convertido em regulador de sua conduta e no critério para avaliar a conduta dos outros (BOZHOVICH, 2003).

Domínguez García (2003) afirma que os ideais, ou seja, a tendência do sujeito de projetar-se ao futuro, ter objetivos, planos e intenções, se transformam em padrão de evolução do próprio comportamento e o dos outros e, ao longo da adolescência, deixam de ser um modelo particular e passam a ser modelos generalizados. Embora os ideais morais comecem a ser representados na adolescência por modelos abstratos nos quais se ressaltam qualidades morais elevadas, de difícil imitação para o adolescente, na juventude os ideais vão se generalizando e o sujeito se torna centro do seu próprio ideal, por meio de um processo que se articula à elaboração de projetos futuros e do sentido da vida do sujeito (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003).

O surgimento dos ideais morais positivos na adolescência é uma condição necessária e decisiva para a educação do adolescente, enquanto que “a imposição de ideais alheios a ele cria obstáculos à educação, uma vez que as exigências dos adultos não serão aceitas pelos adolescentes, enquanto elas estiverem isoladas de suas próprias exigências e dos ideais a que aspiram” (BOZHOVICH, 2003, p. 372).

A estrutura interna dos ideais concretos varia muito no decorrer da pré-adolescência a adolescência, conforme pesquisa que investigou os ideais nos alunos adolescentes (BOZHOVICH, 2003). Para alunos do quarto ano, a pessoa que representa um ideal para a criança é percebida apenas dentro de determinada situação na qual ela atua, constituindo um modelo situacional, aceito em sua totalidade, perfazendo um modelo mais emocional que racional. Além disso, tal modelo é instável, modificando-se facilmente conforme a influência que recebem de livros, filmes e encontros casuais, mas o caráter global do modelo ideal vai desaparecendo, aos poucos, dando lugar ao aparecimento de traços isolados, o que exige um grau cada vez maior de abstração.

Gradualmente, os traços concretos de pessoas escolhidas como ideal vão cedendo lugar às suas qualidades. No quinto ano,

juntamente ao seguimento de um modelo, surge a vontade de se autoeducar, ou seja, formar em si mesmo as qualidades consideradas ideais por ele e no sexto ano os traços ideais sempre se referem a uma determinada pessoa.

Esse tipo de estrutura dos ideais, unido ao fato de que por seu conteúdo os mesmos representam pessoas que atuam em circunstâncias especiais, heroicas, dificulta aos adolescentes segui-las em tudo. Os adolescentes não sabem encontrar em sua vida cotidiana as formas concretas de manifestação das qualidades de seu ideal, já que não podem separar as mesmas dos atos concretos. Por isso, com frequência imitam a seu herói em uma situação imaginária, por meio do jogo. (BOZHOVICH, 2003, p. 374).

No sétimo ano, já se manifesta certa imagem sintética abstrata e, nos anos posteriores, os alunos já elegem seu ideal muito conscientemente e com responsabilidade, a partir dos quais organizam ativamente sua conduta, buscando os modelos para imitá-los, comparando sua própria conduta com o modelo elegido e valorando os atos das pessoas a partir de seus ideais. “Pouco a pouco o ideal moral se converte no critério do qual se vale o adolescente, de forma consciente, para valorar tanto sua própria personalidade como a dos demais” (BOZHOVICH, 2003, p. 375).

### **A formação da direção moral da personalidade do adolescente**

Bozhovich (2003) estabelece a existência de uma formação da direção moral da personalidade do adolescente. De acordo com a autora, a formação de uma direção coletivista da personalidade do adolescente resultaria de uma adequada organização da sua vida num coletivo escolar. “A direção da personalidade é resultado da presença no homem de determinada estrutura de sua esfera motivacional” (BOZHOVICH, 2003, p. 376). Neste sentido, alguns motivos subordinam outros e a presença estável dos motivos dominantes da conduta e da atividade direcionam a personalidade nas mais diferentes idades.

O que caracteriza moralmente a personalidade é a sua direção, considerada do ponto de vista da atitude da pessoa para si mesma e para a sociedade, ou seja, “[...] a direção social da personalidade caracteriza toda a esfera de suas necessidades e aspirações, o sistema de sua atitude ante a realidade, para as outras pessoas e para si mesmo” (BOZHOVICH, 2003, p. 378). Assim, a direção pode ocorrer em vários sentidos: voltada para os interesses pessoais, para a autoafirmação ou para os interesses de outras pessoas ou mesmo apresentar uma direção para a coletividade. Os estudos analisados pela autora indicam que na adolescência a maioria dos alunos apresenta uma preponderância estável tanto do motivo pessoal como do social. Ainda, os estudos apontam para um predomínio de motivos pessoais, por meio de uma tendência à autoafirmação.

Contudo, ao comparar com outros estudos feitos com estudantes, e que indicaram uma tendência social dos mesmos em detrimento de uma tendência pessoal da direção da moralidade, Bozhovich (2003) concluiu que as escolas não fizeram um trabalho educativo adequado com os alunos, havendo uma falha na orientação para a coletividade que resultou no favorecimento da formação de uma tendência personalista nos adolescentes. A autora ressalta que o princípio da educação voltada para o coletivo é aceito entre os pedagogos soviéticos e que, mais do que um princípio, expressa um enfoque pedagógico.

É preciso problematizar a que tipo de coletivo estamos nos reportando, a fim de compreendermos o lugar de onde Bozhovich fala e contextualizarmos a nossa realidade social. A autora se remete à organização pedagógica da escola soviética, voltada para o coletivo, que tem como base o socialismo ou o comunismo. Contudo, ela admite que mesmo entre os psicólogos ou pedagogos soviéticos não existe uma compreensão profunda do papel do coletivo na formação integral da personalidade da criança. Neste sentido, “a subestimação teórica do papel do coletivo na prática do trabalho educativo conduz, evidentemente, à formação nos adolescentes e,

sobretudo “nos dirigentes” do coletivo infantil, de uma tendência individualista da personalidade” (BOZHOVICH, 2003, p. 382).

Bozhovich (2003) faz uma importante distinção entre o que considera um coletivo e o que considera um agrupamento de estudantes, indicando que há uma interpretação errônea de alguns professores e educadores que consideram o coletivo como o conjunto de alunos em uma sala de aula. Esclarece que os adolescentes devem estar unidos por uma atividade socialmente importante e atrativa para cada um dos seus membros. Mas o que seria uma atividade socialmente importante? Esta pergunta requer uma compreensão sobre a abrangência dos componentes ideológicos que constituem a realidade social. O que torna uma atividade socialmente importante e atrativa, no contexto em que vivemos?

No caso da sociedade brasileira, a instituição pública escolar tem sido desvalorizada, dentre outros fatores, pelo escasso investimento governamental neste segmento. Segundo Guzzo e Euzébios Filho (2005), ao passo que as instituições escolares têm se constituído em espaços estratégicos de convivência social para a reprodução da dinâmica capitalista de nossa sociedade, a educação tem assumido uma função central na manutenção da alienação e da divisão social do trabalho. Tal situação obedece à lógica do neoliberalismo, caracterizada, dentre outros aspectos, pelo enfraquecimento dos investimentos públicos, em detrimento dos privados.

No campo educacional, esta lógica se manifesta no processo de mercantilização do ensino, cuja origem reside na desvalorização do sistema público e na destinação de verbas do Estado para projetos de caráter privatista. Esta dinâmica é percebida na precarização das escolas públicas, as quais são frequentadas pela maioria da população e no fortalecimento do sistema de ensino privado, contribuindo para o aprofundamento da desigualdade social.

Conseqüentemente, o trabalho do professor não tem sido referendado como uma atividade significativamente importante, o que, a nosso ver, compromete também a formação de interesses cognitivos dos estudantes pela atividade escolar. Neste sentido,

maior é o desafio de se desenvolver uma direção moral coletivista, no sentido de se formar nos alunos atitudes colaborativas com conteúdo ético-político, que considerem as necessidades de todos, em busca de um bem comum, considerando que vivemos num sistema de organização social capitalista cuja orientação ideológica é mais individualista que coletivista (DUARTE, 2004).

Contudo, a atividade coletiva é base para o surgimento da opinião social e, de acordo com Bozhovich (2003, p. 383), somente o trabalho em comum propicia condições para o surgimento das regras de conduta, tendo como regra básica a observação dos interesses do coletivo. Mais importante ainda é que cada adolescente aceite as exigências do coletivo e as valorações como suas, uma vez que ele tenha contribuído na sua construção. Sobre este aspecto, a educação para uma orientação moral coletiva não se realiza mediante pressão, mas pela autoeducação. Neste processo,

[...] cada adolescente não só é “objeto” da influência pedagógica, senão também seu “sujeito”. Ademais, é importante que as tarefas do coletivo não sejam casuais, mas que constituam um eixo de uma cadeia única na solução de problemas cada vez mais complexos e atrativos. Então, o coletivo de alunos vive uma vida ativa e emocionalmente intensa, em cujo processo se formam suas relações mútuas, a tendência coletivista de sua personalidade e os correspondentes traços de seu caráter. (BOZHOVICH, 2003, p. 383).

A autora menciona que a escola de Makarenko propôs um complexo sistema de “dependência responsável”, ou “destacamento” no qual uma mesma criança atuava, de forma temporária, como dirigente e, ao mesmo tempo, como subordinada. “[...] Isto constitui também uma das condições mais importantes para a correta formação da tendência social da personalidade e das qualidades psicológicas morais em todos os membros de um coletivo infantil” (BOZHOVICH, 2003, p. 384). Além das experiências relatadas, Domínguez García (2003) aponta que as situações de conflito podem constituir-se em importantes espaços para se conhecer a orientação moral da personalidade do

adolescente e podem, conseqüentemente, se constituir em espaços formadores da experiência moral.

### **O desenvolvimento motivacional profissional**

De maneira geral, a temática da profissionalização não é questão central na adolescência. Contudo, nesse período da vida surgem, como tendência, os interesses profissionais, baseados nos interesses cognitivos. Tais interesses não são estáveis como na juventude, etapa em que os interesses profissionais se consolidam e podem converter-se em intenções. A escolha por uma área profissional ainda não consiste num problema essencial nas reflexões do adolescente, e sim na etapa da juventude. Para o adolescente, tal questão está associada ao prestígio social das profissões ou ao vínculo delas com suas matérias preferidas.

Domínguez García (2003) aponta que a formação psicológica denominada motivação profissional, conhecida por interesses profissionais, ainda é incipiente na adolescência, pois eleger a futura profissão ainda não se configura num problema para o adolescente. Não obstante, os interesses cognitivos do adolescente despertam o desenvolvimento dos interesses profissionais.

A autora assinala que os estudos dos problemas vinculados à motivação profissional ainda sofrem limitações teóricas e metodológicas, mas todas as investigações indicam as limitações do desenvolvimento da motivação profissional nos estudantes, o que levanta questionamentos sobre quais fatores podem estar relacionados a tal fato e o problema da “educabilidade” da motivação profissional como formação da personalidade.

Os fatores relacionados às limitações do desenvolvimento da motivação profissional englobam a informação limitada dos jovens quanto às várias profissões e o desenvolvimento insuficiente da sua personalidade para adaptar-se às exigências profissionais e traçar estratégias definidas para alcançar os objetivos neste campo. Outro fator importante é a desarticulação entre os interesses profissionais do jovem e as necessidades da sociedade. Por fim, a autora

considera que a motivação profissional é educável, sendo determinantes as influências da família, da escola e da sociedade em geral no processo de formação e desenvolvimento do sujeito (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2003).

Acreditamos que, mesmo que o adolescente não tenha que escolher uma profissão imediatamente, ele possa se beneficiar com projetos de orientação profissional que lhe possibilite reflexões sobre o mundo do trabalho, as influências sociais nas escolhas das profissões, o autoconhecimento como caminho para a futura escolha profissional, elaboração de projeto de vida (BOCK, 2006), dentre outras temáticas que colaborem para a ampliação da sua concepção de mundo e podem contribuir positivamente para o desenvolvimento da motivação profissional do adolescente.

## **8. Psicologia e adolescência: a sala de aula como um caldeirão alquímico**

Após a apresentação da fundamentação teórica sobre a adolescência, volto à minha atuação em sala de aula, tendo também como base a nossa experiência em anos anteriores junto à adolescentes na escola, período em que fui construindo alguns eixos estruturadores para me guiarem no contato com os estudantes.

Antes de prosseguir com a descrição dos eixos estruturantes das aulas, quero problematizar aqui o significado de aula, a partir de uma concepção não tradicional e de acordo com o que a área de Psicologia Escolar da ESEBA construiu, ao longo dos anos, processo que relatei, em parte, neste livro.

Aula é o espaço em que a tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento ocorre de maneira organizada e intencional, por meio da figura do mediador. Este, por sua vez, elabora a sua aula com objetivos e metodologias apropriadas para o público com o qual atua. No caso do professor de psicologia, que também é psicólogo escolar, a aula é um campo onde realizamos intervenções psicoeducacionais coletivas. Na sala de aula nós podemos observar os estudantes nas relações estabelecidas no grupo e realizarmos mediações pontuais a partir das interações que surgem e de nossa leitura psicoeducacional.

Os conteúdos que elencamos para trabalhar em sala de aula são pontos de partida para que os estudantes reflitam sobre si mesmos e seus relacionamentos, expressem suas concepções, valores, emoções e sentimentos, de modo que possam compreender melhor suas condutas e, quiçá, modificar algumas delas, construindo novas formas de pensar e desenvolvendo suas emoções e outras funções psicológicas superiores como memória, atenção e raciocínio lógico. Para isso, é importante que cuidemos do ambiente de modo que os

estudantes se sintam acolhidos e confiantes para se expressarem e participarem das atividades propostas.

Dentro da escola, temos o Ensino como aliado, uma vez que na figura de professores, conseguimos avançar no auxílio à muitas questões que, estando fora da sala de aula, não conseguiríamos abranger. Em sala de aula a Psicologia Escolar tem a oportunidade de criar vínculos com os estudantes e de conhecê-los muito mais do que se não estivéssemos, uma vez que, mediante interações, observações e análises em sala de aula, podemos trabalhar temas importantes e específicos para determinados grupos e, muitas vezes sentimos a necessidade de orientações psicoeducacionais individuais, que geralmente são realizadas em outros momentos, fora da sala de aula, garantindo um maior acolhimento ao estudante e aprofundamento das questões observadas no coletivo.

O trabalho da área de Psicologia escolar em sala de aula, embora tenha um repertório já consolidado de práticas, está num momento de investimento mais intensivo na elaboração de recursos e conteúdos para a mediação em sala de aula, visto que nossas entradas em sala são semanais. Neste íterim, nos movimentamos para a elaboração de uma linha articuladora dos temas que temos trabalhado, da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental. Alguns assuntos são tratados em vários anos de ensino, mas a forma de trabalhá-los e o aprofundamento é diferente, conforme as condições de cada faixa etária e as escolhas de cada profissional.

Exposto isto, me remeto, especificamente, à minha atuação em sala de aula nos quintos, sextos e sétimos anos. Considero que os eixos estruturantes dos conteúdos desenvolvidos em sala partem de duas dimensões:

1. **Dimensão Intrapessoal:** Conhecimentos sobre o psiquismo humano, sua estrutura e dinâmica de funcionamento tendo em vista a base social da formação psíquica, articulando essa compreensão à vida cotidiana, no intuito de promover o desenvolvimento afetivo, cognitivo e relacional dos alunos.

**2. Dimensão Interpessoal:** Os sistemas de comunicação: relacionamentos entre os pares, familiares, amorosos, amigáveis, conflitos na convivência humana, formas assertivas de comunicação, articuladas ao cotidiano dos estudantes.

As dimensões intrapessoais e interpessoais são dialeticamente constituídas e correspondem aos aspectos psicossociais presentes nas relações entre sujeito e sociedade, ou seja, referem-se aos principais elementos do desenvolvimento psíquico do sujeito que se constitui a partir da relação entre a sua posição interna e o contexto em que se vive, das influências culturais, das relações estabelecidas no meio em que se vive junto à família, às amigáveis, à escola, aos dispositivos culturais e à toda a sociedade, de forma geral.

Desse modo, os temas mais comuns são disparados a partir de situações, conflitos e interesses comuns na idade dos estudantes que se encontram, majoritariamente, na adolescência.

Os assuntos que mais trabalhei ao longo dos anos envolveram os seguintes temas: afetividade e convivência humana- amigáveis e outros vínculos como namoro, relacionamentos entre irmãos, pais e filhos; raiva, medo, tristeza e outras emoções difíceis de lidar; autonomia, liberdade e responsabilidade; organização do tempo e do estudo; redes sociais e outras tecnologias e seus impactos no cotidiano; bullying, preconceito, discriminação e violência escolar; diversidade humana, empatia e compaixão.

Conforme narrado anteriormente, a minha entrada em sala de aula foi o resultado de um longo processo de construção de práticas, desenvolvimento de projetos, conhecimento paulatino das principais características da faixa etária em que eu trabalhava, compreensão das principais demandas do público e das temáticas emergentes no cotidiano dos estudantes. Também foi fruto de diálogos incessantes com colegas tanto da área de Psicologia como de outras áreas de conhecimento. Os principais conteúdos que venho trabalhando nos quintos, sextos e sétimos anos de ensino foram construídos, gradativamente e de diferentes formas, que serão apresentados no próximo tópico.



## 9. A Psicologia nos sétimos anos

Nos sétimos anos, onde, primeiramente, a minha inserção em sala de aula adquiriu um contorno mais delineado devido ao acúmulo de experiências, fruto do Projeto Interdisciplinar *Adolescer*, realizado ao longo de oito anos com a área de Filosofia, a temática central do trabalho foi e tem sido a Adolescência. Dentro desse grande eixo, houve desdobramentos nos quais tenho abordado algumas temáticas que se relacionam entre si.

Primeiramente, construo junto aos alunos uma definição de adolescência, a partir da expressão dos seus conhecimentos prévios, das suas hipóteses e de muitos estereótipos encontrados no senso comum sobre o que seja essa etapa de vida. Depois, problematizo a naturalização da adolescência como uma fase de desenvolvimento comum, supostamente, a todos. Para isso, trabalho com recursos como imagens e curtas-metragens que retratam os ritos de passagem, bem como crianças em situações críticas de miserabilidade, que trabalham desde muito cedo e não passam, necessariamente, pelas mesmas “adolescências” que eles.

Realizo algumas dinâmicas nas quais destaco as singularidades de cada um, de modo a conduzi-los à percepção de que, embora todos na turma sejam adolescentes, cada um tem a sua subjetividade, esculpida em suas trajetórias de vida. Para isso, proponho que cada estudante elabore a sua “bandeira pessoal”, contendo símbolos, representações que indiquem suas qualidades, seus gostos, as características de suas famílias, seus lemas, personagens ou pessoas que admiram. Após a elaboração das bandeiras, fazemos uma roda de conversa para partilharmos no grupo o trabalho de cada um. Eu procuro também participar das dinâmicas para que essa experiência seja de maior cumplicidade e horizontalidade.

Outra atividade que realizo com os alunos é o “Eu sou único”. Encontrei um modelo dessa atividade na *internet*, realizando algumas pesquisas de recursos e resolvi adaptar. Para isso, desenhei um modelo de digital para caber em meia folha de papel A4 e fiz as cópias. Entrego uma cópia e solicito aos alunos que escrevam, nas linhas curvilíneas, suas características, qualidades, aspectos de suas vidas que só eles têm como o fato de ter um cachorro chamado Bob, coisas que mais gostam e que amam fazer. Depois, compartilhamos algumas delas no grupo. Tomo o cuidado de pedir que cada estudante escolha, pelo menos, um aspecto para compartilhar com os demais. Raramente alguém se nega a fazê-lo e muitos pedem para falarem mais de um ponto. Tais experiências de partilha de questões pessoais geram intimidade, cumplicidade, oportunidades de se conhecerem mutuamente e, para mim, como psicóloga, é um ótimo ensejo para que eu conheça melhor os alunos que acompanho.

Após a abordagem sobre Adolescências e singularidades, entro com a temática “Corpo e identidade”, na qual proponho aos estudantes que pensem sobre seus corpos e a forma como se relacionam com eles. Na primeira das aulas sobre esse tema, faço uma espécie de meditação, na qual peço que fechem os olhos, se concentrem na respiração e que prestem atenção nos seus corpos, momento em que vou conduzindo a atenção deles por meio de sugestões e perguntas para responderem em silêncio, tais como: “você gosta do seu corpo?”, “tem alguma parte sua que você não goste? Por quê?”, “o que você mais gosta em você?”, “você mudaria algo em você?”.

Após as perguntas, peço aos alunos que se concentrem na respiração e que, aos poucos, retornem para o ambiente da sala. Em seguida, abro a roda de conversa, pedindo a participação de quem se sentir à vontade para dizer como foi a experiência e qual é a relação dele com o seu próprio corpo. Essa atividade é muito apreciada pelos estudantes que, surpreendentemente e com raríssimas exceções, não demonstram resistência em compartilharem suas respostas, suas fragilidades, suas questões com o próprio

corpo. Percebo que, ao ouvir os colegas falarem sobre o que gostam e o que não gostam em seus corpos, muitos se sentem acolhidos e identificados, o que gera um certo alívio para muitos deles.

Depois dessa primeira imersão em si mesmos, eu levo a temática “Padrões de beleza” para a sala de aula. Costumo apresentar alguns slides que abordam o racismo e a gordofobia numa perspectiva histórico-cultural. A apresentação é repleta de imagens, reproduções de obras de arte que representam os padrões de beleza no decorrer da história e em diferentes culturas. Com isso, os estudantes vão se apropriando cada vez maior de uma criticidade quanto à indústria da beleza e a relação desse processo com a sua autoimagem e autoestima. As discussões em sala são muito interessantes, sobretudo sobre os impactos dos padrões de beleza sobre corpos femininos.

Outra temática relacionada aos padrões de beleza socialmente construídos são os “Transtornos de imagem”. Ao trabalhar esse assunto em sala de aula, muitos estudantes que nunca ouviram falar de bulimia e anorexia passam a compreender melhor estes e outros problemas que evidenciam o sofrimento psíquico e físico vivenciado por muitos jovens que não aceitam seus próprios corpos, uma vez que buscam por modelos idealizados e valorizados nas mídias e redes sociais, bem distantes da realidade. Nas aulas, utilizo vídeos e imagens de fotografias de pessoas que vivenciaram transtornos de imagem para as discussões, de forma que os estudantes compreendam a importância de se buscar a saúde mental por meio da autoaceitação, compreendendo o que há por detrás dos padrões sociais e fazendo uma análise crítica de fenômenos sociais que são naturalizados no cotidiano.

Após esse mergulho reflexivo sobre corpo e constituição da identidade pessoal, conduzo as aulas para o tema das relações interpessoais e intrapessoais. Tenho por objetivo ampliar a autoconsciência dos estudantes sobre os seus processos emocionais e cognitivos de modo a compreenderem melhor a si mesmos e aos outros, em suas relações. Para isso, trabalhamos os conceitos de

emoções e sentimentos, as funções dessas funções psicológicas, como elas se originam e se expressam.

É muito comum que haja uma confusão sobre o que sejam as emoções e o que sejam os sentimentos e, nas aulas, procuramos nomeá-los e compreendê-los em sua funcionalidade e dinâmica na vida afetivo-relacional. Conforme eu explicitar, a orientação teórico-metodológica que fundamenta a minha prática é a Psicologia histórico-cultural e, ainda que a literatura sobre emoções e sentimentos seja escassa neste campo, existem trabalhos interessantes que nos subsidiam no trato dessa temática como a tese de doutorado de Gisele Toassa (2009) e as contribuições de González Rey sobre o lugar das emoções na constituição social do psiquismo (Rey, 2000). Contudo, para que importantes reflexões sobre os componentes do psiquismo humano façam sentido e tenham aplicabilidade na vida dos estudantes, busquei também nos estudos em Comunicação Não Violenta (CNV) muitas contribuições que pude incorporar às aulas.

Ao longo da minha trajetória, estive sempre aberta a aprender coisas novas, a descobrir recursos diferentes para que eu pudesse tornar o meu trabalho com adolescentes mais instigante para eles. Foi assim que comecei a minha coleção de baralhos. Descobri nesse recurso um material criativo e simples para estimular o debate, a reflexão, a criação de vínculos entre os estudantes. Esses baralhos como “Eu na escola” (LOPES, 2018), “Quem é você?” (LOPES; SANTOS, 2018), “Gerador de histórias divertidas” (TADEU, 2018) e “O jogo dos dilemas” (ZUMPANO, 2018) podem ser encontrados em livrarias, mas eu também criei um baralho para trabalhar autoestima, certa vez em que algumas alunas me procuraram para que eu as orientasse quanto a este assunto.

Essa busca constante por recursos, materiais para utilizar nas intervenções em sala sempre se fez presente tanto na minha trajetória profissional como na dos meus colegas, psicólogos escolares, uma vez que encontramos poucos recursos prontos, acessíveis e adequados para a nossa realidade e para as demandas que vão surgindo ao longo do trabalho.

Para além dessa inquietação na procura e na construção de ferramentas de trabalho, há uma ferramenta essencial na atuação do psicólogo, que carece de muito investimento: o autocuidado, ou seja, zelar pelo nosso psiquismo, nossa saúde mental, nossa integridade. Por isso, ao longo da minha trajetória profissional, a psicoterapia consistiu num procedimento fundamental no processo de autocuidado, que também procurei em outras modalidades de formação pessoal/profissional como cursos, oficinas, *workshops*, eventos científicos, vivências, arte, literatura. Tais experiências me possibilitaram compreender mais a mim mesma, aos meus processos internos e à minha forma de comunicar-me com as pessoas em geral, contribuindo fortemente na minha relação com os adolescentes com os quais eu tenho atuado.

O desenvolvimento pessoal sempre esteve atrelado ao desenvolvimento profissional e, com uma postura aberta para a aquisição de novos conhecimentos e uma atitude responsável para utilizar o conhecimento e os recursos de atuação profissional de forma ética e embasada, comecei a estudar a CNV e a utilizá-la em minha vida.

Foi assim que conheci a história de Marshall Rosenberg, o criador da Comunicação Não Violenta e me alinhei com a sua proposta de questionar a estrutura violenta da nossa sociedade, presente também em nossa linguagem e na forma como nos comunicamos, e indicar uma nova forma de se relacionar consigo mesmo e com o mundo, numa perspectiva de colaboração e parceria. Nesse sentido, a CNV é muito mais do que uma técnica para aprimorar a comunicação. Porém, ela consegue sintetizar alguns elementos que canalizam dimensões essenciais no processo de autoconhecimento e de comunicação, facilitando a compreensão de alguns processos que, nos padrões linguísticos acadêmicos seria muito difícil transpor para o universo dos estudantes.

Vou me deter um pouco nas bases da CNV (ROSENBERG, 2006) para deixar claro porque eu decidi incluí-la em minhas aulas. A comunicação não violenta apresenta um processo por meio do qual é possível aprimorar os relacionamentos ao desenvolver a

atenção sobre quatro componentes: observação, sentimento, necessidade e pedido. São duas partes que constituem essa comunicação: (1) expressar-se com honestidade/autenticidade e (2) receber com empatia, ambos por meio dos quatro componentes citados.

Cada um desses componentes agrega uma rede de significados complexos, mas que pode ser resumido da seguinte forma: a observação é referente ao modo como colocamos a nossa atenção nos objetos e nas situações. Como percebemos o mundo? A nossa perspectiva parte de julgamentos, muitas vezes, inconscientes. A CNV contribui para que tomemos consciência de nossas observações e evitemos os julgamentos automáticos, tão comuns em nosso cotidiano e passemos a observar o mundo de um modo mais empático.

O segundo aspecto considerado é o sentimento. Tomar consciência do que sentimos em cada situação é uma maneira de compreendermos a nós mesmos e aos outros, uma vez que, dependendo de como nos sentimos, podemos ter acesso, ou melhor, consciência sobre as necessidades que podem estar sendo atendidas ou não. Por isso, importa dar nome ao que estamos sentindo, compreender os motivos pelos quais algo nos impacta de forma agradável ou desagradável e, a partir daí, tomarmos decisões, sejam elas a de nos mantermos empáticos mediante as necessidades de outras pessoas ou mesmo de fazer pedidos de mudanças àqueles com quem convivemos com o intuito de atender as nossas necessidades.

Como exercício, pergunto qual é o sentimento de cada estudante no momento. Inicialmente, era comum responderem: “Normal”, “bem”, “mais ou menos”, “mal” ou “nada”. Diante disso, fui modificando o modo de iniciar a atividade e, antes de ouvir as respostas, passei a exemplificar o que seriam sentimentos e explicar que respostas como aquelas não traduzem sentimentos, uma vez que são genéricas e, a todo momento existe algum sentimento predominante em nós que tem um nome específico que o caracteriza.

Compreendo que em nossa sociedade não estamos acostumados a nomear sentimentos e, muitas vezes, nossa linguagem fica empobrecida neste aspecto. Por isso, para ampliar o vocabulário afetivo dos estudantes, vou para o quadro e, juntos, criamos uma lista de sentimentos agradáveis e desagradáveis.

O conhecimento das necessidades humanas universais é o terceiro aspecto da CNV, que ajuda a nos conectar com aquilo que é importante para as nossas vidas. Nas aulas em que apresento esse tópico, relaciono sentimentos a necessidades. Basicamente, aquilo que sentimos de desagradável indica alguma necessidade não-atendida e, quando nos sentimos bem é sinal de que as nossas necessidades estão sendo atendidas. Como exercício, faço a roda de conversas e peço que cada um fale o que está sentindo. Então, explico: aqueles que estão com sentimentos agradáveis, estão com as suas necessidades atendidas. Mas aqueles que estão com sentimentos desagradáveis como raiva, tédio e impaciência, têm alguma necessidade que não está sendo atendida. O próximo passo é pedir que cada um descubra as suas necessidades, relacionando-as com os seus sentimentos.

Para tal compreensão, apresento a conhecida pirâmide das necessidades humanas universais de Abraham Maslow (1954) e discuto com os estudantes sobre as condições de vida dos seres humanos em suas mais diferentes situações de vida, tais como a miserabilidade e a riqueza. Conversamos sobre aquilo que todos os seres humanos necessitam, o que nos aproxima como humanidade e o que nos diferencia, conforme avançamos ao topo da pirâmide.

Uma das questões que problematizo junto aos estudantes é a seguinte: “como uma pessoa pode buscar o topo da pirâmide de necessidades, ou seja, a autorrealização, se nem ao menos tem o básico- a alimentação?” Reflexões como essa são realizadas ao longo das aulas, a partir de perguntas que surgem e de comentários dos estudantes. Considero importante que eles compreendam que, embora estejamos falando de uma mesma espécie, a humana, as condições de vida de cada sujeito são muito

diversas e é necessário contextualizá-las para não corrermos o risco de cairmos em concepções carregadas de meritocracia, individualismo e alienação social.

A ideia de apresentar uma introdução à CNV é a de que os estudantes possam ampliar a autoconsciência quanto aos seus processos cognitivos, afetivos e relacionais, dentro de uma contextualização histórico-cultural. Com isso, espero que eles possam fazer escolhas mais conscientes e determinadas, por conhecerem mais a si mesmos e, conseqüentemente, que se relacionem melhor consigo mesmos e com as demais pessoas de seu entorno. Sei que isso é um objetivo ambicioso, mas acredito muito nesse processo como um apoio à formação da identidade pessoal, algo tão intenso na adolescência.

Questões relacionadas à identidade de gênero e sexualidade transversalizam os conteúdos abordados. À medida que surgem as perguntas, costumo adequar as aulas para atender as demandas de cada grupo. E, paulatinamente, eu vou ampliando e aprofundando os temas. Isso varia conforme as turmas, formadas por sujeitos em diferentes posições existenciais e condições cognitivas e emocionais. Cada sala de aula possui a sua alquimia e eu gosto de respeitar o ritmo e o interesse deles. É impressionante como as turmas divergem entre si, mesmo sendo dos mesmos anos de ensino, da mesma faixa etária. Ademais, fico tranquila por saber que os temas ligados à gênero e sexualidade serão abordados de forma mais proeminente nos oitavos e nonos anos, cuja condução é de outra colega de trabalho.

## 10. A Psicologia nos sextos anos de ensino

Nos sextos anos a maioria dos nossos estudantes está com 11 anos de idade. Trazem muitas características da infância e muitos já estão passando por mudanças físicas e comportamentais características da adolescência, conseguem fazer abstrações mais apuradas. As primeiras aulas são muito importantes para o estabelecimento de vínculos entre professores e alunos, motivo pelo qual realiza-se momentos de integração, com brincadeiras e jogos e atividades nas quais professores e estudantes se apresentam uns aos outros, buscando elencar suas qualidades e principais características.

Após essas primeiras aulas, gosto de apresentar a Psicologia como ciência que estuda e trata do psiquismo humano e tudo o que o constitui: pensamentos, emoções, sentimentos, valores, necessidades, imaginação, memória, comportamentos. Este é um momento em que os estudantes se surpreendem por perceberem a complexidade daquilo que os constitui. Também costumo perguntar aos alunos quais os temas que eles gostariam de conversar durante as aulas. Paulatinamente, vamos trabalhando nas aulas alguns dos elementos apresentados.

Quando iniciei o trabalho com os sextos anos, conheci um livro ilustrado chamado “A linguagem da girafa” (MORRISON, 2019), que trata da Comunicação Não Violenta de um jeito divertido. Esse livro trouxe muitas contribuições em termos de facilitar o desenvolvimento de conceitos por meio de imagens. A girafa e o chacal são metáforas a partir das quais eu pude trabalhar com os estudantes as diferentes percepções de mundo e o modo como elas impactam na forma como compreendemos a nós mesmos e aos outros em nossas relações interpessoais e nos comunicamos uns com os outros. Desse modo, apresentei os conceitos de necessidades humanas, estratégias, conexão, empatia

e comunicação. Nas aulas, frequentemente, eu levava alguns trechos do livro, de onde partíamos para um debate.

O tema das necessidades também envolve valores humanos, motivo pelo qual também trabalhei esse tópico com os alunos, a partir de rodas de conversas e atividades em grupo. Utilizei algumas histórias do livro “Mundo cruel” (DUTHIE; MARTAGON, 2017) para disparar o debate sobre valores humanos, uma vez que o livro traz situações dilemáticas nas quais o leitor precisa se posicionar.

Gosto de construir com os estudantes o conceito de valores humanos. Certa vez, numa aula, fizemos uma roda de conversa e eu perguntei aos alunos o que eles fariam se ganhassem na Mega-Sena (maior modalidade lotérica do Brasil). Cada um teve a sua vez de falar e, ao término de cada fala eu instigava o estudante a identificar o principal valor embutido na sua resposta: família, diversão, status, conhecimento, dentre outros. Uma pergunta como a que me referi mostra-se extremamente eficaz para que os estudantes percebam nas suas respostas e na de seus colegas as diferenças de valores de cada um, tomando o cuidado de não moralizar no sentido de dizer se aquele valor é bom ou ruim.

É natural que apareçam discursos moralizadores, contendo juízos de valor, o que eu considero esperado, no contexto social em que vivemos. Por isso, a minha condução enquanto psicóloga escolar visa ampliar a compreensão da diversidade humana, desenvolver a empatia e o respeito ao diferente e também propiciar autoconhecimento e responsabilidade, uma vez que todas as escolhas trazem consequências. Neste sentido, costumo levar a discussão para a importância de nos percebermos como protagonistas numa grande coletividade em que cada um importa e a constitui.

Os conceitos de responsabilidade e poder foram suscitados a partir de um dos cartões de histórias do livro Mundo Cruel, no qual é representada a cena em que o caçador sai para matar a Branca de neve. A pergunta que guiou a discussão foi: “de quem é a responsabilidade?”. Muitos disseram que foi da madrasta, outros

do caçador e a discussão ampliou bastante a compreensão sobre as mais variadas formas de violências presentes nos relacionamentos, bem como nos efeitos do grupo e do papel da autorresponsabilidade na tomada de decisões.

Depois de construir o conceito de valores humanos, eu proponho o exercício de hierarquização dos valores. Numa das aulas, eu pergunto aos alunos o que entendem por valores humanos e vou listando as respostas no quadro. Depois, peço que citem alguns valores humanos e listo no quadro também. Por fim, solicito que registrem no caderno quais são os seus principais valores, de 1 a 10, fazendo uma hierarquia. Esse exercício é muito interessante de se acompanhar, uma vez que, quase sempre, eles sentem dificuldade em colocar os valores em ordem e eu percebo que os estudantes ficam extremamente reflexivos durante a sua realização. Eles acompanham as respostas dos colegas com curiosidade e ampliam muito a compreensão sobre as diferenças no que tange às concepções de mundo e dos valores individuais, familiares, coletivos e sociais, de uma forma geral.

Eu trabalhava o tema Valores humanos quando ocorreu uma situação numa das salas de aula do sexto ano. Fui informada por alguns colegas docentes sobre as dificuldades de convivência de uma aluna em sua sala de aula. Ao perceber a demanda, busquei incorporar o tema às minhas aulas, a partir da apresentação de algumas animações sobre amizade e debate sobre o tema. O recurso foi utilizado para sensibilizar a turma, mas percebi que não adentraram nos conflitos existentes nessa primeira intervenção. Por isso, juntamente com outros professores da turma, fizemos uma assembleia, momento em que expomos o problema diretamente e ouvimos um a um dos estudantes sobre as suas compreensões e contribuições direcionadas para a resolução do problema. Foi um momento de escuta significativa para que a equipe docente compreendesse o que se passava nas tramas das relações entre eles e para que o próprio grupo percebesse suas questões e buscassem estratégias para lidarem com a situação.

Ainda no que diz respeito ao trabalho sobre valores, eu utilizo um baralho chamado “O jogo dos dilemas” (ZUMPANO, 2018), cujas cartas apresentam conteúdos éticos, as quais eu distribuo para os grupos e promovo discussões. Costumo determinar um tempo para que os grupos leiam as situações apresentadas nas cartinhas e discutam entre si. Depois, cada grupo compartilha com a turma toda as reflexões que tiveram. O livro “A linguagem da girafa” também contribuiu bastante para essa temática quando apresenta o modo como chacal e girafa se conectam com as suas próprias necessidades. O chacal representa a falta de conexão com os seus próprios sentimentos e necessidades, enquanto a girafa simboliza a conexão com tais elementos.

Embora a utilização de tais animais como metáforas seja um recurso interessante para a compreensão dos conceitos, alguns alunos acabam apresentando uma tendência bastante dicotômica ao se identificarem ora com o chacal, ora com a girafa. Por isso, eu costumo dizer que nós, seres humanos, somos muito contraditórios e temos tudo dentro de nós, conexão e desconexão e que, às vezes, pensamos e agimos de forma conectada e desconectada ao mesmo tempo. E tudo bem. O mais importante é estarmos cada vez mais conscientes desses processos que, em geral, estão muito automatizados e, por isso, não paramos para refletir sobre eles. A autoconsciência é uma formação psicológica extremamente importante para que nos tornemos seres cada vez mais autodeterminados.

Para dar prosseguimento aos principais elementos que compõem a Comunicação Não violenta, eu criei uma história chamada “Augusto e Sofia”. O objetivo é que os estudantes identifiquem sentimentos, necessidades e aprendam a fazer pedidos mediante suas necessidades não atendidas, conforme preconiza a CNV. Chamei a atividade de “Estudo de caso”. Eis a história: *“Augusto tem 11 anos e uma irmã chamada Sofia, de 5 anos. Quando Augusto tem um tempinho livre, ele geralmente quer descansar ou jogar. Mas Sofia quer brincar com ele e não o deixa sozinho. Ela começa a chamá-lo para brincar e, às vezes, chora quando o irmão não atende às*

*suas expectativas, chegando a fazer birra. Diante disso, Augusto acaba cedendo e brinca com a irmã. Porém, ele já se negou a brincar com ela e acabou levando bronca de sua mãe, ao ver a filha chorando copiosamente”.*

Após a leitura conjunta da história, com os alunos organizados em pequenos grupos eu peço que respondam: 1- Qual é a necessidade de Augusto?, 2- Qual é a necessidade de Sofia?, 3- O que Augusto faz mediante a sua própria necessidade?, 4- O que Augusto faz mediante a necessidade da irmã?, 5- O que Sofia faz mediante a necessidade de Augusto?, 6- O que Sofia faz mediante a sua própria necessidade?, 7- Augusto tem agido no modo Chacal ou no modo Girafa? Por quê? 8- Sofia tem agido no modo Chacal ou no modo Girafa? Por quê? e 9- Mostre, por meio de uma cena, como a situação poderia ser resolvida, utilizando-se do modo Girafa.

Outro tema que costumo trabalhar nos sextos anos é a relação pais e filhos, momento em que utilizo algumas animações, curtas-metragens para disparar as reflexões. Sempre que apresento os recursos, abro a roda de conversa para que, espontaneamente, digam o que acharam do material, se gostaram ou não, quais cenas foram mais marcantes e se tiveram alguma reflexão a partir do que assistiram. Também gosto de deixar preparada uma lista com algumas perguntas sobre os recursos, de modo a direcionar as reflexões para as temáticas almejadas.

A utilização da técnica da “batata-quente” tem sido de grande valia quando a turma tem dificuldade de aguardar a vez de cada um para falar ou, inversamente, quando os estudantes não participam ativamente dos debates. Trata-se de uma técnica simples, mas extremamente eficaz para criar oportunidades para os alunos mais tímidos se expressarem, uma vez que quando o debate é livre, somente estudantes mais extrovertidos e comunicativos falam espontaneamente. Para realizá-la, coloco uma música para tocar enquanto os alunos vão passando, de mão em mão, um estojinho estilo porta-lápis (a batata) contendo perguntas dispostas em papezinhos que são sorteados quando eu paro a música. Quem

estiver com a bolsinha em mãos nessa hora, vai abri-la e sortear uma pergunta, lendo-a em voz alta e respondendo-a perante o grupo.

As últimas aulas do ano letivo foram dedicadas ao tema “Vida afetiva”, em que abordamos as emoções e os sentimentos de um modo mais aprofundado, diferenciando-os e apresentando um breve histórico sobre o desenvolvimento das emoções, as principais funções emocionais e a importância de se expressar as emoções e compreender as necessidades a elas relacionadas. Para tal, utilizo uma apresentação feita na plataforma Canva, cujas opções de utilizar conteúdos visualmente interessantes tornam as aulas mais dinâmicas. Dentro da apresentação eu agreguei também alguns vídeos como o curta de animação 2d “Brilhante”, que trata sobre a saúde mental dos jovens e um trecho do filme “Duas Vidas”, no qual o personagem mais velho encontra a sua versão criança e contempla parte da sua infância, o que explica um pouco das dificuldades em lidar com o afeto e com a figura paterna na vida adulta.

## 11. A Psicologia nos quintos anos

A experiência nos quintos anos tem sido bastante desafiadora para mim que estava mais acostumada a trabalhar com alunos um pouco mais velhos. Uma vez que a maioria deles se encontra na faixa dos dez anos de idade, apresentam muitas características infantis e alguns começam a dar mostras de puberdade. Há muita vontade de aprender, muita ânsia em participar e, concomitantemente, muita dificuldade em ouvir o outro e esperar a sua vez para falar durante as propostas de roda de conversa e de quaisquer aulas mais dialogadas.

Nos quintos anos eu preciso adequar ainda mais a linguagem para me comunicar na sala de aula porque o vocabulário deles é um pouco mais restrito quanto à conceitos abstratos, comparado aos estudantes de sextos e sétimos anos. Por isso, a utilização de metáforas e imagens é muito interessante. Outro fator que observo nas turmas é o comportamento mais afetuoso entre eles e em relação aos professores. Com o tempo, fui percebendo que com os quintos anos as atividades em que há registro por escrito costumam ter muito êxito. Muitos se orgulham de suas escritas e desenhos, que adoram fazer, e gostam de mostrar as suas produções tanto para os colegas como para os adultos. Tal característica vai se perdendo ao longo da adolescência.

Particularmente, me senti bastante desafiada em sala de aula mediante os quintos anos e tive dificuldades para estabelecer um eixo estruturador para as aulas em meu primeiro ano de trabalho com eles. O processo está aberto, em construção e, em um ano de trabalho, ainda não estou satisfeita com as aulas, o que considero um incentivo para eu buscar cada vez mais o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Durante o ano de 2022 eu estive com três turmas de quintos anos, com vinte alunos em cada sala. Para este ano de ensino,

resolvi apresentar uma introdução à Psicologia, como uma ciência que abarca várias áreas da vida. O meu objetivo é fazer com que os estudantes compreendam o objeto de estudo da Psicologia e sua abrangência.

Mostro-lhes a origem etimológica da palavra “Psicologia”, algumas curiosidades sobre o termo “psique” na antiguidade e sua simbologia. Pergunto-lhes se a Psicologia é uma ciência e peço que justifiquem suas respostas. Mediante os retornos, vamos desenvolvendo raciocínios e ampliando a discussão para outras áreas do conhecimento e, nesse sentido, busco apresentar a Psicologia como área de conhecimento, discriminando seu objeto de estudo, seus objetivos e os principais temas trabalhados.

Para tal, elaborei uma apresentação com slides, na qual eu pude inserir imagens e palavras-sínteses para que os estudantes pudessem visualizar um panorama de possibilidades dentro da disciplina. Começo explicando o significado da palavra psicologia, sua origem etimológica e, depois, introduzo a palavra psiquismo. Procuo sempre fazer perguntas para eles irem associando palavras e conceitos, como o prefixo “psi”. Dentro do subtema “psiquismo humano”, mostro um slide contendo algumas imagens que representam alguns dos principais elementos do psiquismo e funções psicológicas superiores. Memória, atenção, emoção, pensamento, sensação, comportamento, valores e necessidades humanas são algumas das palavras que vou elencando e tecendo relações com os estudantes. Conversamos sobre cada uma delas, buscando articulá-las entre si, dentro do escopo da Psicologia.

Ao final desta aula, e como uma atividade prática, eu costumo fazer um exercício de imaginação ativa, no qual oriento-lhes que respirem profundamente, fechando os olhos e prestando a atenção em cada parte do seu corpo, de modo que observem se estão relaxados ou se sentem algo dolorido ou tenso. Vou conduzindo o foco da atenção deles para cada parte do corpo, dos pés à cabeça. Em seguida, peço-lhes que pensem em alguma cor que lhe transmita sentimentos agradáveis e, utilizando a imaginação, que coloram todo o seu corpo com a cor que escolheram. Depois, oriento-os a

identificarem o que estão pensando e sentindo e, devagarzinho, convido-os a voltarem a atenção aos sons do ambiente e, respirando profundamente e mexendo os pés e as mãos, eles vão abrindo os olhos e retornando. Ao final do exercício, pergunto-lhes o que acharam da experiência e abro para a partilha. Chamo essa atividade de “checagem biopsíquica”, que considero interessante para que comecem a observar a si mesmos e a identificarem os seus estados afetivos e mentais. Em geral, os estudantes dizem que se sentem mais calmos e relaxados após o exercício.

Numa das aulas eu trabalho a partir de uma pergunta: “-O que é aprendizagem?”. Na medida em que os alunos vão respondendo, registro no quadro as respostas. Em seguida, pergunto “- Quais os elementos presentes no processo de aprendizagem?”. A discussão costuma render a aula toda e os estudantes se envolvem nesta atividade de pensar sobre a própria aprendizagem, onde podem ouvir estratégias e estilos de aprendizagem uns dos outros também.

Escolhi o tema da percepção humana para ampliar o universo dos estudantes sobre a subjetividade, ao ressaltar o modo como cada um percebe o mundo e, muitas vezes, faz julgamentos a partir de suas experiências de vida, de suas histórias e memórias afetivas, do conhecimento que já acumularam, de suas condições psicossociais. Para tal, começo perguntando de que forma nós percebemos o mundo e, a partir das contribuições dos alunos, menciono os cinco sentidos e os relaciono ao conceito de percepção. Apresento várias imagens e peço que os estudantes digam o que percebem em cada imagem.

O interessante nesse processo é que, gradativamente, os estudantes vão ampliando suas compreensões sobre as diferenças entre observar e julgar. A partir das discussões engendradas, introduzo os temas correlatos como empatia, comunicação e não julgamento nos relacionamentos interpessoais.

Houve um momento em que assistimos ao filme “Divertidamente”. A maioria já o havia assistido, mas os alunos ficaram empolgados com a possibilidade de vê-lo novamente. Após a exibição do filme, conversamos sobre suas percepções e

compreensões, por meio de algumas perguntas disparadoras: “O que acharam do filme? Quais as cenas que mais gostaram? O que o filme tem a ver com a Psicologia?”. Em seguida, entreguei uma lista de perguntas que elaborei sobre o filme, já direcionada ao tema das emoções suas funções e importância na vida das pessoas. Depois, compartilhamos as respostas no coletivo. As próximas aulas visam aprofundar as principais emoções como medo, raiva, tristeza, alegria, nojo e os sentimentos que os alunos fazem referência. O tema dos sonhos também surgiu nos quintos anos de forma contundente, principalmente quando trabalhei a emoção do medo com os alunos. Muitos se lembraram de sonhos em que tiveram a experiência de sentirem muito medo e, ao dizerem sobre seus sonhos, demonstraram curiosidade em aprender mais sobre esse aspecto do psiquismo humano.

No ano de 2022 eu desenvolvi dois projetos nos quintos anos. Um deles foi o Varal de emoções e sentimentos, em que solicitei a cada aluno que escolhesse uma emoção ou sentimento para produzir uma ilustração e escrever o significado pessoal daquela emoção ou sentimento para ele. Depois, criei uma exposição dos trabalhos montando um varal com os trabalhos dos estudantes. Foi um momento muito interessante no sentido de dar oportunidade para a expressão individual sobre o tema. Os estudantes também puderam apresentar ao grupo suas produções antes de as fixarmos na parede.

Outro projeto que desenvolvi juntamente com um colega de trabalho, que também é psicólogo escolar, foram momentos que chamei de “aulas especiais” em que os estudantes participavam de danças circulares. Esse projeto começou quando percebi a dinâmica das turmas de quintos anos: agitação, euforia e entusiasmo intenso, além de demonstrarem a necessidade de brincarem, de serem crianças. Senti que propiciar um espaço em que elas pudessem soltar o corpo e brincar em coletividade num processo de comunhão, poderia ajudá-las no desenvolvimento de aspectos intrapessoais e também para a melhoria de suas relações interpessoais.

Como eu já conhecia as danças circulares e compreendo o quanto elas podem colaborar nos processos afetivo-relacionais do desenvolvimento humano, fiz o convite ao meu colega e amigo professor Klênio Antônio Sousa, focalizador de danças circulares, que gentilmente aceitou focalizar as danças circulares junto aos meus alunos, uma vez por mês, no horário em que as turmas tinham aulas comigo.

A maioria dos estudantes demonstrou satisfação e entusiasmo em fazer parte desses momentos, com algumas exceções, como aconteceu com um aluno que disse não gostar de dança. Em nenhum momento obrigamos qualquer estudante a dançar, uma vez que essa atividade deve ser realizada respeitando a capacidade de entrega de cada um. Tivemos o cuidado de pedir aos alunos que registrassem em desenho e palavra o que acharam das aulas especiais e a maioria desenhou *emojies* sorridentes e considerou-as legais e divertidas.



## 12. Percepção dos estudantes de quintos, sextos e sétimos anos sobre as aulas de Psicologia

No intuito de compreender a percepção dos próprios estudantes sobre as aulas de Psicologia, elaborei um instrumento com algumas questões para os alunos responderem, ao final de cada semestre. Apresentarei algumas reflexões a partir das respostas que obtive ao final do primeiro semestre de 2022. Denominei o instrumento de “Autoavaliação”, contendo as seguintes perguntas:

1- Se alguém pedir para você contar, com detalhes, como são as aulas de Psicologia na ESEBA, o que você responderia?

2- De que maneira as aulas de Psicologia têm ajudado a você?

3- Qual é a sua sugestão para melhorar as aulas de Psicologia?

4- Cite três atitudes suas que contribuem para que as aulas de Psicologia sejam cada vez melhores.

5- Qual conteúdo que você estudou em Psicologia que você mais gostou? Explique.

Apresentarei alguns dados a partir da análise de três turmas, uma de cada ano de ensino. A escolha das turmas foi decorrente do fato de que elas foram acompanhadas pelos monitores da graduação Josy Marianny Gomes Oliveira e Pedro Vittor Garcias Gonçalves que, gentilmente, compilaram os dados do questionário para facilitar as nossas análises. Posteriormente, descreverei a atuação de monitores e estagiários na área de Psicologia Escolar.

No quinto ano, tivemos como resposta à primeira pergunta referente a **como os alunos percebem as aulas de Psicologia na ESEBA**, todos os estudantes apresentaram perspectivas positivas, sendo que a maioria dos adjetivos utilizados para descrever as aulas foram “legal”, “divertido” e “interessante”. Os estudantes citaram, em ordem de preponderância, a postura da professora em sala, a utilização de recursos como imagens e fotos, a condução da

aula, a tranquilidade e a calma durante as aulas, o desenho e a dança, o fato de terem a possibilidade de falar, aprenderem muitas coisas e o conteúdo ser bom. Também foi citado a disposição dos grupos em mesas e a possibilidade de formulação de opiniões próprias pelos estudantes.

Já no sexto ano, a maioria também apresentou uma visão positiva das aulas, sendo que um aluno as considerou “meio chatas”. Os demais pontuaram as seguintes características: “legal”, “há conversa, debates e relatos de experiências pessoais”, “interativas”, “relaxante”, “incrível”, “calmas” e “tranquilas”, “trabalhamos a mente o corpo”, “divertidas” e “interessantes”. Alguns alunos citaram positivamente a “conduta da professora”, “abrir a mente”, “ajudam no psicológico” e “aprendem diversas coisas”.

No sétimo ano um aluno disse que não gostou muito das aulas, enquanto os demais afirmaram que as aulas foram boas, legais, divertidas, importantes, úteis, ótimas, alegres e interativas. Citaram como fatores positivos das aulas: “conversas e diálogos”, “liberdade para falar o que pensa”, “liberdade para expressar sentimentos”, “uso de vídeos”, “postura da professora”, “disponibilidade da professora”, “condução das aulas”, “aceitação” e “segurança”.

Na segunda questão, sobre **o modo como as aulas de Psicologia tem ajudado aos estudantes**, no quinto ano foram citadas questões comportamentais e psicológicas como “aprender a respirar quando estiver nervosa”, “aprender a se acalmar”, “refletir melhor antes de agir”, “ter mais tranquilidade”, “não julgar as pessoas pela aparência”, “ser mais ativa”, “enturmar melhor para superar a timidez”, “ajudar ao próximo”, “auxiliar na criatividade” e nas “questões relacionadas à sentimentos”, “ansiedade” e “compreensão sobre o mundo”. Também citaram conteúdos trabalhados como “diferenciar julgamento de observação” e analisar fotografias”, distinguindo observações de julgamentos.

Já no sexto ano, alguns alunos responderam que as aulas os ajudaram em questões comportamentais como: “se expressar melhor”, “ter mais empatia”, “ser mais responsável” e “controlar a

raiva". Outros disseram que as aulas os ajudaram "psicologicamente", "a entender que ele não é o único a ter certos problemas", "as aulas tem ajudado com os seus problemas", "refletir sobre as atitudes" e a "relaxar". De um total de 20 alunos, três disseram que as aulas não ajudaram em nada, sendo que uma delas afirmou que mesmo não a tendo ajudado, gosta muito de Psicologia.

Os alunos do sétimo ano apontaram que as aulas os ajudaram a: "refletir sobre mim", "a descobrir coisas sobre mim", "entender o comportamento das pessoas", "autoestima", "ansiedade", "autoaceitação", "entender sobre a vida", "autoconfiança", "descobri que tenho uma péssima autoimagem", "paciência" e "respeito". Um dos estudantes disse que a aula não ajudou, pois ele não estava necessitando de nada, enquanto uma estudante afirmou que as aulas não ajudaram porque ela considera a si mesma como "insegura, ansiosa e me achando feia".

Na terceira questão, solicitei aos estudantes que dessem **sugestões para melhorar as aulas de Psicologia**. No quinto ano, a turma solicitou "ter mais desenhos", "fazer a aula em outros espaços fora da sala", "passar mais coisas para copiar", "histórias", "mais aprendizagem e menos bagunça", "ter mais aulas na semana", "sentar em roda", "brincadeiras e jogos" e "mais atividades interativas e que utilizem a criatividade".

Nos sextos anos, as sugestões de melhoria foram "ter mais perguntas sobre as aulas", "aulas ao ar livre", "brincadeiras e joguinhos", "ficar nas mesas ao invés de fazer rodas" e "aulas em outros lugares". Dois alunos disseram que gostariam de jogar jogos educativos na sala de Informática.

Alunos do sétimo ano sugeriram "brincadeiras e dinâmicas", "jogo da discórdia", "mais silêncio", "vídeo", "meditação", "deixar que os alunos compartilhem materiais-vídeos, livros, fotos-sobre o assunto estudado" e "ensinar a se defender mentalmente".

No que se refere à questão de número 4, sobre as **atitudes dos estudantes que possam contribuir para a melhoria das aulas**, a turma do quinto ano citou: "fazer silêncio", "ter participação", "ajudar a professora e aos colegas", "não julgar", "levantar a mão

antes de falar, trazer sugestões”, “ficar quieto”, “ouvir mais”, “ter paciência”, “distrair-se menos”, “ser gentil”, “ser inteligente”, “não atrapalhar”, “não gritar”, “organizar o laboratório”, “tirar dúvidas”, “ser mais carinhosa”, “ser mais amorosa” e “ser mais relaxada”. Uma das estudantes escreveu que “está usando as coisas que aprenderam nas aulas para se concentrar mais na disciplina”.

Os estudantes do sexto ano responderam que as suas atitudes para melhoria das aulas são: “prestar atenção”, “fazer silêncio”, “respeito”, “participação”, “ter paciência”, “sair da sala de aula”, “falar mais alto”, “felicidade”, “não interromper a professora”, “contribuição”, “comunicação” e “empatia”.

Os estudantes do sétimo ano citaram “colaboração”, “participação”, “silêncio/conversar menos”, “criatividade”, “respeito” e “prestar atenção” como atitudes que contribuem para melhorar as aulas de Psicologia.

Por fim, a questão 5 trata de **qual conteúdo o aluno mais gostou de estudar em Psicologia**. A maioria dos estudantes do quinto ano respondeu que foi o conteúdo “observação e julgamento”, seguido de “percepção”, “Ubuntu”, “danças circulares” e “aprendizagem”.

Já no sexto ano o conteúdo mais citado foi “sentimentos”, e justificaram que “ajudou a controlar a raiva”, gostou de “falar sobre nossos sentimentos e o que sentimos” e “estudar emoções como raiva, medo, tristeza etc.”. Outro conteúdo destacado foi “valores humanos”, pois “é muito interessante” e “gosta de saber como os colegas enumeram os valores”. “Branca de neve” também foi citado como conteúdo apreciado porque “gosta de conto de fadas” e “porque tiveram várias ideias sobre a história”. Por fim, foi citado o conteúdo “O chagal e a girafa”, pois “acha muito interessante falar de comportamento de pessoas como o Chagal”.

No sétimo ano, o conteúdo mais apreciado pelos estudantes foi “Anorexia e Bulimia”. Um dos alunos citou que gostou porque “tinha vídeo de cosplay” na aula, outro disse que gostou de “conhecer a realidade dessas pessoas”. Uma aluna disse “não gosto do meu corpo, por me achar gorda. Já pensei em parar de comer,

mas aprendi que isso faz mal, então estou fazendo exercícios. Outro conteúdo citado foi “Singularidade”. Uma das alunas justificou ter gostado do conteúdo pois “me senti um pouco mais confiante”, outro falou “sobre entender a pessoa e os ‘traumas’ que sentiu, ela tentando se parecer com a sociedade”. A “Saúde mental” também foi um tema citado por uma estudante que afirmou: “acho importante que esse assunto seja falado com frequência”.

As informações relatadas sobre a percepção dos alunos sobre as aulas de Psicologia têm nos auxiliado a rever práticas, posturas e conteúdos e mesmo determinar a permanência de alguns temas e metodologias que fazem sentido para os estudantes, incluindo outros que surgem como demanda dos alunos ao longo do ano letivo.

Considero fundamental a realização deste procedimento de “Autoavaliação e Avaliação da disciplina”, uma vez que as respostas nos dão pistas sobre o impacto do nosso trabalho na vida de nossos estudantes e isso alimenta a vontade de se aperfeiçoar a cada dia e também nos possibilita um reconhecimento do nosso trabalho que não teríamos de forma espontânea. Por isso, acredito ser extremamente importante esse processo de avaliação e autoavaliação junto aos estudantes.



### **13. Monitorias e estágios: contribuição dos estudantes de graduação**

Uma importante frente de trabalho da qual faço parte, juntamente com os meus colegas de área, é a contribuição na formação de estudantes da graduação em Psicologia e áreas afins. Recebemos em nossa escola muitos alunos por meio de estágios e monitorias. Eles nos acompanham nas várias ações que realizamos e têm a oportunidade de conhecer a escola a partir de uma perspectiva mais ampla e complexa. Os estudantes não apenas nos acompanham durante as atividades, como também participam de muitas delas, colaborando na construção de recursos e até mesmo tomando parte ativa na execução de algumas ações.

Os monitores e estagiários chegam na escola, geralmente, cheios de teorias e ávidos por práticas. Ao longo dos anos, muitos vêm e muitos vão, sempre deixando suas contribuições e levando com eles muitas experiências e histórias. O chão da escola ensina muito. Como a escola é um universo rico, diverso e imprevisível, os alunos da graduação passam a compreender os maiores desafios que nós, psicólogos escolares, encontramos em nosso cotidiano. Por outro lado, eles também fazem história e deixam suas marcas, seja nos recursos que criam para as intervenções, seja nos vínculos que estabelecem com muitos dos nossos alunos e também conosco. Os jovens formandos trazem novas ideias e discussões para a escola e também recebem da escola condições para aprimorarem os seus conhecimentos, a partir da vivência em campo, dos diálogos e das orientações recebidas. Nessa dialética, todos saem ganhando.

No ano de 2022, com o retorno das atividades da escola ao presencial, após dois anos de isolamento devido à pandemia, a entrada da Psicologia em sala de aula foi acompanhada de alguns monitores e monitoras, aos quais solicitei que escrevessem um

pequeno texto sobre como percebiam o trabalho da Psicologia na sala de aula junto aos estudantes que eu acompanhava.

O objetivo desse material era o de agregar à uma apresentação que eu faria sobre o meu trabalho num projeto de formação que nós, da equipe da Psicologia Escolar, estávamos participando, sob a coordenação de duas colegas da área. Para mostrar ao leitor mais uma perspectiva sobre o trabalho que realizamos na escola, transcrevo, aqui, com a autorização deles, seus relatos:

*Me lembro da vez em que a professora Cláudia mostrou um vídeo para os estudantes do 7º ano, que retratava a experiência de duas crianças que precisavam trabalhar desde muito novas vendendo latinhas. No momento da discussão, surgiram diversos discursos sobre aquela realidade. Dada a pluralidade de classes econômicas presentes na escola, surgiram alguns discursos estereotipados e apartados da realidade material e social das crianças dos vídeos. Outros adolescentes, no entanto, compreenderam a situação de uma maneira mais contextualizada e empática. Esse momento foi muito importante porque, juntamente com a professora Cláudia, eu e o outro monitor da turma conseguimos fazer uma discussão no sentido de desconstruir crenças muito cristalizadas de culpabilização e individualização do sofrimento social e econômico. A contribuição de alguns estudantes também foi muito importante nesse processo, trazendo um olhar mais empático diante da situação das crianças do vídeo. Isso me marcou muito, pois vi a importância da mediação para elaboração de novos sentidos e também percebi como pode ser potente e importante o contato entre estudantes de diferentes classes sociais, já que a escuta das vivências do outro também contribuem para a ampliação de perspectivas (Josy Marianny Gomes Oliveira, 8º período de Psicologia).*

*Durante uma aula com uma turma do 6º ano, foi levado um material lúdico para conversarmos sobre conexão conosco e com os outros. A temática dos sentimentos foi levantada no debate, e a raiva ganhou bastante destaque. Os estudantes foram trazendo cenas do cotidiano escolar e familiar para exemplificar de que maneira esse sentimento os atravessava e como lidavam com ele, muitas vezes recorrendo a atitudes que machucavam a si ou ao outro. Através do diálogo, mediado pela Professora Cláudia, por mim e pela outra monitora, pudemos construir junto com a sala uma compreensão sobre a relação entre sentir e agir, além da nossa implicação neste processo. Assim, aos poucos os estudantes começaram a perceber situações em que agiram de outras formas quando sentiram raiva, sem recorrer a violência, trazendo à cena a empatia como grande aliada nesse movimento. Esse é apenas um momento que, ao meu ver, exemplifica a potencialidade vivenciada nas aulas de Psicologia, onde os estudantes encontram um espaço para pensar coletivamente sobre seu sentir, sobre suas relações, sobre sua singularidade e, principalmente, onde são possibilitadas mediações*

*importantes para o processo de aprendizagem e autoconhecimento (Pedro Vittor Garcias Gonçalves, 8º período de Psicologia).*

*Tem uma situação que me marcou muito, que inclusive citei no meu relatório de estágio, que foi quando você (Cláudia) disse para fazer o crachá de um aluno com o apelido que ele gostava de ser chamado, e não com o nome próprio, porque ele estava passando por uma transição (de gênero). E o respeito com esse processo dele, que já não costuma ser fácil, foi tanto com esse gesto, e me fez refletir sobre o nosso comportamento enquanto professor, enquanto escola, em relação aos alunos, eles passam boa parte do tempo na escola, então é importante ali também ser um lugar de acolhimento, não só de aprendizagem, e o quanto esse acolhimento reflete no comportamento e aprendizagem do aluno, pois todas as aulas eu via o estudante sempre alegre, descontraído, e imagino que seja porque ele se sente bem e acolhido na escola (Mariana Rocha, ex-estagiária de Pedagogia).*

*(...) É difícil conseguir pensar em somente um momento de destaque das experiências que tivemos com as turmas (6ºs e 7º ano), porque cada dia é uma experiência diferente no qual eu pude aprender muito! Porém, se eu tivesse que escolher, com certeza eu diria que as aulas práticas que ela trabalha com as turmas são as melhores e, definitivamente são as que os alunos mais gostam! Através de jogos e brincadeiras, podemos ver na prática a importância do brincar. Lá eles se sentem muito livres para contar sobre sua vida, seus gostos, medos e são momentos de desabaços muito importantes! Além disso, um dia que me marcou bastante foi o último dia antes das férias, que fizemos várias brincadeiras pra saber qual aula ou momento cada um gostou mais ao longo do ano, e o mais legal foi que cada aluno trouxe momentos e aprendizados diferentes, o que mostrou que tudo o que fizemos foi muito produtivo! (Vitória Beatriz Ribeiro, 4º período de Psicologia)“.*

*A experiência na ESEBA com a Professora Cláudia tem sido ótima, principalmente pelo fato de sair do campo teórico e vivenciar na prática o que tenho visto (e verei) na graduação. Cada aula ou atendimento tem suas peculiaridades e algo para agregar. Mas como exemplo marcante posso citar um atendimento com uma aluna, após reclamações sobre ela feitas por um colega, em que foram muito perceptíveis as dores que ela guardava para si, com um desabaço muito comovente e que nos mostrou que suas atitudes em sala eram sua forma de lidar com isso. Sem falar nas interações com os alunos que são muito revigorantes, principalmente pelo carinho de alguns, elogios, diálogos... Enfim, é nítida a importância desse papel da Psicologia em escolas, pois a forma com que alguns alunos se abriram com a professora Cláudia e expuseram seus sentimentos, anseios, medos... é resultante do contato frequente em sala de aula e da relação afetuosa que a professora mantém com eles (Ana Luísa dos Santos Geraldo, 3º período de Psicologia).*

Com os exemplos apresentados nos relatos dos monitores e estagiária, acredito que é possível que o leitor vislumbre de forma mais nítida a potencialidade do espaço da sala de aula para o desenvolvimento dos estudantes, o que o torna fundamental para o trabalho do psicólogo escolar, conforme já apontei em outros momentos.

## 14. Me despedindo, por ora...

Compartilhar um pouco da minha trajetória pessoal e profissional, as experiências e desafios que enfrentei ao longo de todo um percurso é algo que considero importante, como forma de valorizar tudo o que construí, revisitar memórias e ressignificá-las, dar o devido “contorno” para algumas situações, como diriam meus monitores, além de perceber o quanto caminhei e tive a oportunidade de estudar e trocar experiências com pessoas incríveis, como os próprios estudantes do ensino básico e da graduação, os colegas de trabalho da minha área e de outras áreas de conhecimento e professoras do ensino superior.

Mas o que mais me motiva a escrever sobre a minha trajetória enquanto psicóloga escolar é a esperança de poder contribuir com colegas que estão em processo de formação e também com aqueles que estão iniciando as suas práticas no campo da Psicologia Escolar. Temos disponíveis muitos materiais teóricos com ótimas fundamentações, sobretudo na perspectiva histórico-cultural, mas a literatura sobre a prática ainda é escassa.

Escrever a maior parte deste livro em primeira pessoa foi bastante desafiador, pois há muito tempo tenho escrito em terceira pessoa, uma vez que participei de grupos de pesquisa em que a escrita era árdua e delicadamente produzida por várias mãos. Sendo várias vozes, o uso dessa conjugação foi o mais apropriado.

No mestrado e no doutorado também optei por escrever em terceira pessoa, pois eu não estava sozinha. Junto a mim, tive orientadores e coorientadores que me conduziram de tal forma no processo de pesquisa e escrita que o sentimento de gratidão e colaboração inerentes, indica as coautorias ali, nas entrelinhas.

Eu ainda teimo em realizar a escrita em primeira pessoa, mas essa opção foi feita a partir de um grande desbloqueio emocional e cognitivo de minha parte. Talvez um grito de liberdade associado

a uma necessidade de expressar maior autenticidade e valorização da minha formação pessoal e profissional. Contudo, compreendo perfeitamente que nunca estamos sós e nada realizamos sozinhos, pois como bem disse Vigotski (2000), a minha maior referência teórica em Psicologia, somos constituídos uns pelos outros.



## Referências

ANJOS, R. E. dos. O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 228-246, jan./abr. 2014.

ARIAS BEATÓN, G. El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. **Revista Cubana de Psicología**.16(3),59-68. ISSN0257-4322.

BOCK, S. D. **Orientação Profissional: a abordagem sóciohistórica**. São Paulo: Cortez,2006. BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, jun. 2007.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones** psicológicas. La Habana: Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, L. I. Formación de la personalidad del niño en la edad escolar media. In: DOMÍNGUEZ GARCÍA, L. **Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas**. La Habana: Félix Varela, 2003. p. 342-402.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, L. (Org.). **Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas**. La Habana: Félix Varela, 2003.

DRAGUNOVA, T. V. Características psicológicas del adolescente. In: PETROVSKI, A. **Psicología evolutiva y pedagógica**. Moscú: Progreso, 1980. p. 119-169. p. 120-175.

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUTHIE, E.; MARTAGON, D. **Mundo cruel: filosofia visual para crianças**. Boitató: São Paulo, 2017.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr.2004.

FARIÑAS, G. L. Acerca del concepto de vivencia en el Enfoque Histórico-Cultural. **Revista Cubana de Psicología**, La Habana, v. 16, n. 3, p. 222-226, 1999.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação Histórico-Cultural**. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2013. 290 p.

GONZÁLEZ REY, F. L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educación & Sociedade**, 70 (1), 2000. pp. 132-148.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. F. **La personalidad: su educación y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

GUZZO, R. S. L.; EUZEBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre educação**, Ibitité, v. 4, n.2, p.39-48, dez. 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

KON, I. S. **Psicología de la edad juvenil**. La Habana: Pueblo y Educación, 1990.

LEAL, Z. F. de R. G. **Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. 2010. 371 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEAL, Z. F. de R. G.; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da Psicologia Histórico-cultural. In: LEAL, F. de R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. de. (Org.). **Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação**. Maringá: EDUEM, 2014. p. 15-44.

LOPES, R; NASCIMENTO, R. LOPES, P. **Eu na escola**. Matrix: São Paulo, 2018.

MASCAGNA, G. C.; FACCI, M. G. D. A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na Psicologia Histórico-cultural. In: LEAL, F. de R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. de. (Org.). **Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação**. Maringá: EDUEM, 2014. p. 45-70.

MASLOW, Abraham H. **Motivation and personality**. Nova York: Harper e Row, 1954.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia históricocultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1997. 206p.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas críticas**: Brasília, vol. 8, n. 15, p. 189-206, jul./dez. 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. **Didática e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, p. 93-124.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

MONTEZI, A. V.; SOUZA, V. L. T. de. Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 77-85, jan./jun. 2013.

MORRISON, J. **A linguagem da girafa: um passeio divertido pelos fundamentos da comunicação não-violenta**. Colibri: São José dos Campos, 2019.

MUNIZ, L. S. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. 2015. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2015.

NEIMARK, M. S. Psicología de la educación y psicología de la personalidad. In: LÓPEZ, J.H.; DURAN, B. G. **Superación para profesores de psicología**. La Habana: Pueblo y Educación, 1975. p. 158-166.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. Oliveira, 2005, p. 38.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUNTES, R. V. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento: implicações para e do ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2016, p. 230-270.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Editora Agora, 2006.

SANTOS, W.; COSTA, M. **Quem é você?** Matrix: São Paulo, 2018.

SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://bitly.com/QBzTHx>. Acesso em: 14 abril. 2023.

SOUZA, C. S. **A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia-MG**. 2010. 226 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SOUZA, Cláudia Silva de. **A (docência)escência: pressupostos para um ensino desenvolvimental**. 252f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2016.

TADEU, P. **Gerador de histórias divertidas**. Matrix: São Paulo, 2013.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-104.

TANAMACHI, E. R. MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva Histórico-Cultural**. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOLEDO, D. C.; ARAÚJO, L. de A. Drogadicção na adolescência: uma perspectiva histórico-cultural. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 83-109, jul./dez. 241, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p.21-44, jul.2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: problemas de la psicología infantil**. Boadilla del Monte: A. Machado Libros, 2006.

ZUMPANO, V. **O jogo dos dilemas**. Matrix: São Paulo, 2018.

“Um cacto é resistente e, mesmo em condições adversas, se desenvolve e serve como fonte de água e alimento a muitas criaturas. Essa planta também floresce. Rumo ao sol, buscamos crescer e nos desenvolver, em meio às intempéries. Vez ou outra, recebemos a visita leve e delicada de beija-flores, e nos encantamos com as trocas que a vida nos oferece. E assim, entre pedras e espinhos, voos e expansões, vamos constituindo a nossa trajetória!”.

