

PSICOLOGIA ESCOLAR & DESENVOLVIMENTO HUMANO

PESQUISAS E INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

organizadoras

FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO

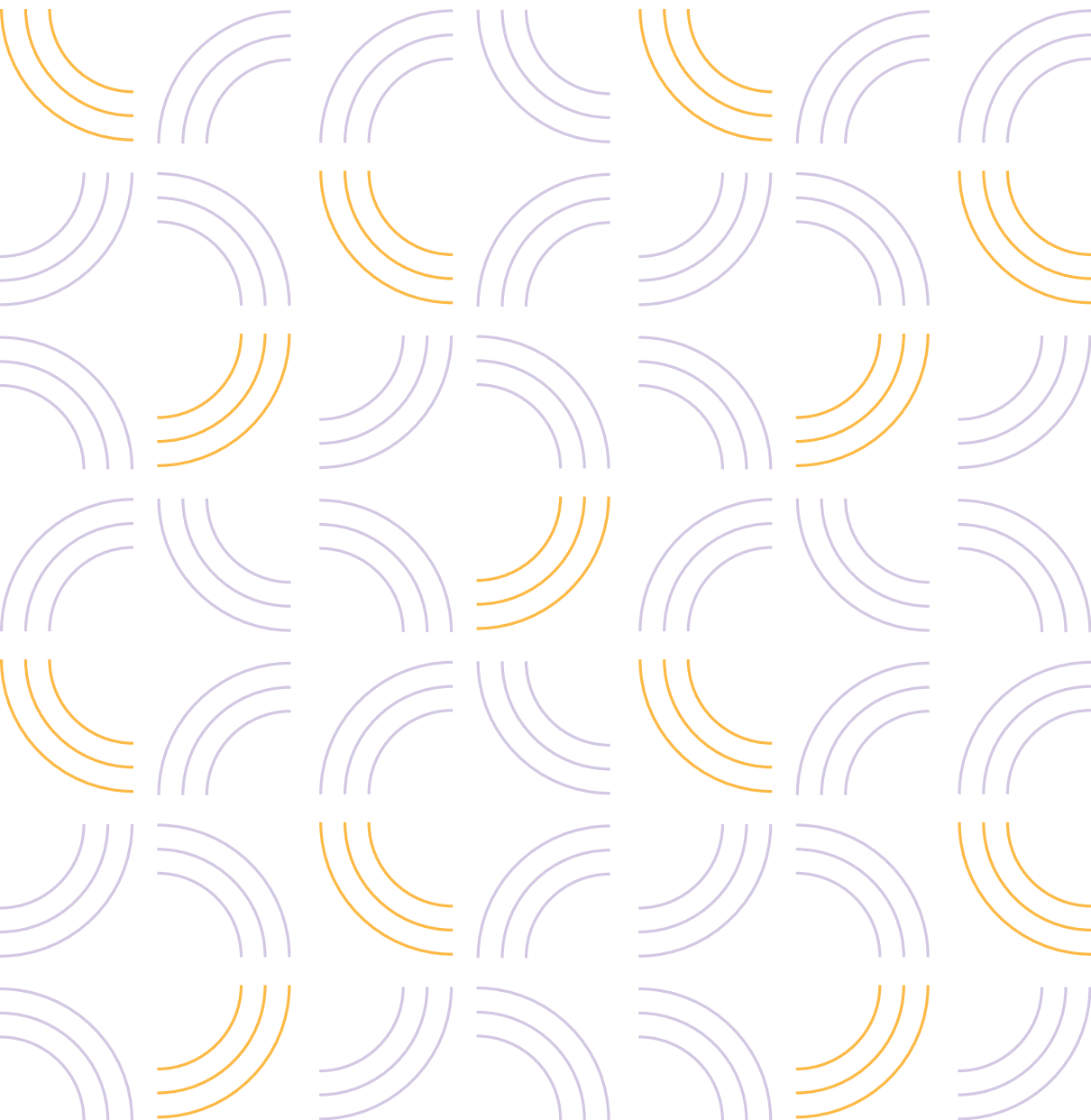
LORENA DE ALMEIDA CAVALCANTE BRANDÃO NUNES

BIANCA FERNANDES DE SOUZA

EJ Editora
UFPB

PSICOLOGIA ESCOLAR & DESENVOLVIMENTO HUMANO

PESQUISAS E INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Reitor

Liana Filgueira Albuquerque
Vice-Reitora



Natanael Antônio dos Santos
Diretor Geral da Editora UFPB

Everton Silva do Nascimento
Coordenador do Setor de Administração

Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos
Coordenador do Setor de Editoração

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Almeida (Ciências Exatas e da Natureza)
José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)
Julio Afonso Sá de Pinho Neto (Ciências Sociais e Aplicadas)
Márcio André Veras Machado (Ciências Sociais e Aplicadas)
Maria de Fátima Alcântara Barros (Ciências da Saúde)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Elaine Cristina Cintra (Linguística e das Letras)
Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Linguística e das Letras)
Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes (Ciências Biológicas)
Raphael Abrahão (Engenharias)

Editora filiada à



FABÍOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO
LORENA DE ALMEIDA CAVALCANTE BRANDÃO NUNES
BIANCA FERNANDES DE SOUZA
ORGANIZADORAS

**PSICOLOGIA ESCOLAR
E DESENVOLVIMENTO HUMANO**
PESQUISAS E INTERVENÇÃO
EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Editora UFPB
João Pessoa
2023

1ª Edição – 2023

E-book aprovado para publicação através do Edital nº 01/2022 – Editora UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do código penal.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DO(S) AUTOR(ES).

Projeto gráfico · **Editora UFPB**
Edição eletrônica e design de capa · **Mônica Câmara**
Idealizadores da ilustração da capa · **Bianca Fernandes de Souza**
e **Ariano Brilhante Pegado Suassuna**

Catálogo na fonte: **Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

P974 Psicologia escolar e desenvolvimento humano : pesquisas e intervenção em contextos educacionais [recurso eletrônico] / Fabíola de Sousa Braz Aquino, Lorena de Almeida Cavalcante Brandão Nunes, Bianca Fernandes de Souza (organizadoras). - Dados eletrônicos. - João Pessoa : Editora UFPB, 2023.

E-book.

Modo de acesso : <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>
ISBN: 978-65-5942-240-1

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Psicologia escolar. 3. Educação infantil. 4. Intervenções em Psicologia. 5. Desenvolvimento Humano. I. Aquino, Fabíola de Sousa Braz. II. Nunes, Lorena de Almeida Cavalcante Brandão. III. Souza, Bianca Fernandes de. IV. Título.

UFPB/BC

CDU 159.92

OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:



Cidade Universitária, Campus I – Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB CEP 58.051-970

<http://www.editora.ufpb.br> E-mail: editora@ufpb.br Fone: (83) 3216.7147

PREFÁCIO

Recebi, com muita satisfação, o convite para prefaciar o livro “Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano: Pesquisas e Intervenções em Contextos Educacionais. Esta obra foi organizada por Fabíola de Sousa Braz Aquino, Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba e atual coordenadora do Núcleo de Estudos em Interação Social Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB), atuando também no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, pela Profa. Dra. Lorena de Almeida Cavalcante Brandão Nunes, vinculada ao Instituto Federal Goiano e pela psicóloga e mestra Bianca Fernandes de Souza.

Este livro vem preencher uma lacuna no que se refere ao destaque, dado em seus capítulos, à prática das psicólogas(os) em contextos educacionais, tendo como base a Teoria Histórico-Social de Vygotsky. Os estudos aqui relatados, oriundos de dissertações e outros trabalhos orientados por Fabíola de Sousa Braz Aquino, demonstram a relevância de se considerar as relações intrínsecas entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Escolar, enfatizando aqui suas contribuições para a Educação Básica.

Parabenizo as organizadoras e todos os autores pela qualidade dos textos apresentados, possibilitando a divulgação do importante papel que o NEISDI/UFPB tem desempenhado na produção de conhecimento, assinalando a preocupação com os aspectos éticos das pesquisas e seu direcionamento em defesa da criança e do papel do psicólogo em contextos educacionais.

Recomendo fortemente a leitura deste livro tanto para psicólogos e educadores como, também, para alunos da graduação e pós-graduação pois esta leitura irá contribuir tanto em termos teórico-metodológicos como trazer uma reflexão importante sobre as práticas dos profissionais em contextos educacionais.

Atenciosamente,

Nádia Maria Ribeiro Salomão

APRESENTAÇÃO

Esse livro apresenta um conjunto de pesquisas e proposições que visam demonstrar as possibilidades de intersecções entre os conhecimentos produzidos pela Psicologia do Desenvolvimento contemporânea e suas contribuições para a prática de psicólogos(os) que atuam em contextos educacionais, em especial, na Educação Básica. A Psicologia do Desenvolvimento e a Educação Infantil se constituem campos de pesquisa desde o início de minha trajetória como docente de Ensino Superior, em agosto do ano 2000, e antes, como estudante de Pós-Graduação no PPgPS/UFPB, quando da realização de minhas pesquisas de Mestrado e Doutorado desenvolvidos no NEISDI/UFPB, coordenado pela Profa. Dra. Nádia Maria Ribeiro Salomão, fundadora deste mesmo Núcleo, vinculado ao mesmo Programa de Pós-Graduação.

A partir de 2010, como docente do Departamento de Psicologia e, em seguida, com a inserção no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (UFPB), inicia-se um conjunto de pesquisas atreladas aos dois projetos mais amplos sob minha coordenação: *Interação Social, Desenvolvimento Infantil e da Linguagem nos primeiros anos de vida* e *Psicologia Escolar Educacional: concepções, formação, atuação e contextos de intervenção*. Ao longo desse período, os resultados de pesquisa no contexto local, bem como a atividade de supervisão na educação pública forjaram reflexões e um posicionamento crítico sobre a necessidade premente de uma produção científica que

não apenas discutisse a realidade a partir de estudos no campo da Psicologia do Desenvolvimento de base Histórico-cultural mas, principalmente, formulasse proposituras para os contextos educacionais concretos, em especial, diálogos permanentes entre graduandos e profissionais da educação.

É fundamental mencionar que, para além de compartilhar as produções das páginas que se seguem, as rupturas e insights suscitados durante e após as reuniões de orientação de pesquisa e intervenção, há um compromisso com a infância e com a qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças nos espaços educacionais, bem como uma defesa contundente segundo a qual o conhecimento psicológico sobre os processos de desenvolvimento humano e os fatores que o impulsionam devem estar na agenda de profissionais da educação e pautar suas ações de acompanhamento e intervenção desde os anos iniciais. Nessa linha de raciocínio, inserem-se pesquisas realizadas pelo NEISDI sobre desenvolvimento infantil inicial em contextos naturais e educacionais as quais têm fundamentado experiências de estágio supervisionado em contextos públicos de educação infantil (OLIVEIRA; BRAZ AQUINO; SALOMÃO, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2015; ALEXANDRINO; BRAZ AQUINO; 2018; COSTA; BRAZ AQUINO, 2019; COSTA *et al.*, BRAZ AQUINO, 2020; ALBUQUERQUE; BRAZ AQUINO, 2021; MAIA; BRAZ AQUINO, 2021).

A partir da publicação de Albuquerque e Braz Aquino (2016), iniciou-se uma articulação ainda mais estreita entre a Psicologia do Desenvolvimento, contextos formais públicos de Educação Básica e a atividade formativa de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar. Na esteira dessas produções, menciona-se a elaboração de materiais informativos e técnicos

que têm se mostrado potentes instrumentos mediadores no diálogo com as equipes gestora e pedagógica das instituições que recebem nossas(os) estagiárias(os).

As pesquisas desenvolvidas a partir do Projeto *Psicologia Escolar Educacional: concepções, formação, atuação e contextos de intervenção* (ALBUQUERQUE; BRAZ AQUINO, 2018, 2021; BRAZ AQUINO *et al.*, 2018; GOMES; BRAZ AQUINO, 2020; NASCIMENTO, 2020; SANTOS *et al.*, 2020; dentre outras) geraram inquietações que impulsionaram a proposição de uma ação de Extensão que teve como público-alvo psicólogas(os) escolares que trabalham em instituições regulares públicas de ensino do município de João Pessoa (PB), cidades circunvizinhas e de outros Estados brasileiros. As experiências com esse grupo foram relatadas em publicações que permitem reafirmar a importância da formação continuada para uma atuação referendada nesta área de atuação (BRAZ AQUINO *et al.*, 2018; BRAZ AQUINO *et al.*, 2021).

Menciona-se como um marco para a proposição do projeto acima referido, os resultados das pesquisas de Iniciação Científica desenvolvidas à época por Lorena de Almeida Cavalcante (CAVALCANTE; BRAZ AQUINO, 2013), como também a primeira dissertação de Mestrado no PPGPS/UFPB, vinculada ao núcleo, a qual explorou as concepções e prática de psicólogas(os) escolares do município de João Pessoa (PB), que derivou a publicação de um artigo sobre o tema (CAVALCANTE; BRAZ AQUINO, 2019), bem como o segundo capítulo deste livro. As pesquisas realizadas pela Dra. Lorena de Almeida Cavalcante Brandão Nunes, atualmente docente do Instituto Federal Goiano (GO), e uma das organizadoras deste livro, são uma contribuição substantiva às produções em curso no NEIDSI/UFPB.

Estudos realizados com a colaboração da mesma pesquisadora (BRAZ-AQUINO *et al.*, 2015; BRAZ-AQUINO; FERREIRA; CAVALCANTE, 2016) foram impulsionados, sobretudo, pela presença de psicólogas(os) escolares e assistentes sociais no quadro efetivo dos profissionais de Educação do município de João Pessoa (PB), garantida pela *Lei nº 7.846/1995*. O resgate a esse cenário foi relatado e discutido no primeiro capítulo deste livro, e se constitui como um ponto de partida para um necessário aprofundamento sobre a questão. Compreende-se que conhecer esse processo pelo relato de profissionais que participaram desse momento histórico e político favorece uma percepção mais aprofundada sobre o percurso e as práticas em curso.

Salienta-se que os capítulos que são propostos nesse livro aglutinam a participação de pesquisadores de Iniciação Científica e de Pós-Graduação (PPgPS/UFPB), bem como de docentes de Institutos Federais, três psicólogas que atuam na Rede Municipal de Educação, ex-estagiárias que atualmente cursam o Mestrado (PPgPS/UFPB), bem como produções advindas de trabalhos de conclusão de curso de Psicologia da UFPB.

Entende-se como relevante uma produção que se centre nas práticas de profissionais de psicologia que atuam no contexto da educação, que demonstre a plausibilidade de ações articuladas de Pesquisa, Ensino e Extensão, e as complexas interconexões entre pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia do Desenvolvimento, as contribuições desse campo para a Educação Infantil e para Psicologia Escolar.

Nessa direção, a presente obra é composta por dez capítulos. O primeiro deles, “A Psicologia Escolar no município

de João Pessoa (PB): resgatando memórias”, de autoria de Livia Henrique e Fabíola de Sousa Braz Aquino, apresenta informações históricas sobre o processo político que desencadeou, no ano de 1995, a inserção de psicólogas e assistentes sociais nas escolas públicas da referida cidade a partir da Lei ordinária 7.846/1995. Ademais, inicia reflexões sobre o real papel da Psicologia Escolar em contextos educacionais, além de destacar as ações, demandas e referenciais adotados na época, que norteavam as ações das psicólogas entrevistadas.

Esse tema é aprofundado no segundo capítulo, intitulado “Propostas de intervenção em Psicologia Escolar: uma revisão da literatura”, em que as autoras Lorena de Almeida Cavalcante Brandão Nunes e Fabíola de Sousa Braz Aquino divulgam os resultados de um levantamento de propostas de atuação em Psicologia Escolar formuladas destacadamente a partir dos anos 2000 com base na Psicologia histórico-cultural e em estudos e formulações de pesquisadores da área. São, assim, sintetizadas diretrizes para a atuação de psicólogos em contextos escolares, as quais podem subsidiar práticas conscientes e intencionais que visem potencializar processos de desenvolvimento e aprendizagem.

No terceiro capítulo do livro, “Pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski como fundamento para a atuação da(o) psicóloga(o) escolar”, Ana Rogélia Duarte do Nascimento resgata e discute conceitos e fundamentos da teoria histórico-cultural, considerando especialmente as elaborações de Vigotski, a fim de contribuir para uma melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e para uma atuação crítica em Psicologia Escolar. Defendem que se apropriar de temas como a relação

entre ensino e desenvolvimento do sujeito em idade escolar e a mediação docente é fundamental aos psicólogos que pretendem atuar em uma perspectiva dialética e relacional, considerando os múltiplos fatores sociais, históricos e culturais que constituem o contexto escolar e atuando a partir deles enquanto mediador das relações escolares.

O quarto capítulo, “A Psicologia Escolar e sua contribuição nos arranjos espaciais de instituições de educação infantil”, das autoras Natália de Lourdes Ferreira dos Santos e Fabíola de Sousa Braz Aquino, aborda, a partir das considerações de Vygotsky, o impacto dos arranjos espaciais no desenvolvimento do psiquismo infantil e apresenta a defesa por uma educação infantil de qualidade, com a qual psicólogos escolares podem contribuir a partir de práticas como a mediação de relações intersubjetivas.

Já no quinto capítulo, intitulado “Desenvolvimento Humano e Inclusão Escolar: caminhos possíveis para a atuação no âmbito da Psicologia Escolar”, as autoras Ingrid Rayssa Lucena Ferreira, Wanessa de Macêdo Gomes e Fabíola de Sousa Braz Aquino partem de contribuições de Vigotski e de autores contemporâneos para sistematizar articulações teóricas e metodológicas que revelam a importância da Psicologia para a educação inclusiva. São discutidas formas de intervenção e interação que oportunizam situações inclusivas, nas quais a diversidade é considerada e acolhida, e o desenvolvimento humano potencializado.

No sexto capítulo, “Era uma vez... O uso de Contos como possibilidade de intervenção do Psicólogo Escolar para a promoção do desenvolvimento na Educação Infantil”, Rafaela Aparecida Gomes e Fabíola de Sousa Braz Aquino defendem, a partir

de fundamentos da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, a relevância de que, na Educação Infantil, sejam conduzidas ações pedagógicas intencionais envolvendo a arte, a fim de favorecer a atividade criadora e permitir o acesso a vivências. Dentre elas, as autoras destacam a utilização de Contos e defendem a intervenção do psicólogo escolar como mediador dessa atividade, através da assessoria aos educadores.

No sétimo capítulo, intitulado “Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar: uma experiência em contexto de Educação Infantil”, as autoras Amanda Costa Vicente, Nialda Sabrina da Silva e Rebbeca Hellen Araújo Lacerda anunciam, a partir de experiências de estágio supervisionado em Psicologia Escolar Educacional, possibilidades de ação da área no âmbito da Educação Infantil, especialmente no tocante à assessoria aos professores das instituições, trazendo como sugestões de práticas a utilização de recursos com temas relativos ao desenvolvimento infantil, a produção de materiais que disparem reflexões e ressignificações de práticas pedagógicas, dentre outras.

O oitavo capítulo, “Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: contribuições para a relação família e escola no contexto remoto”, das autoras Marina Tavares Sá, Rafaela Raíssa Araújo Santos e Fabíola de Sousa Braz Aquino, relata e discute ações de estágio supervisionado em Psicologia Escolar com enfoque na interação e mediação família-escola, tendo como cenário o contexto de pandemia de Covid-19. São discutidas características particulares desse período, como o escancaramento das diversas realidades socioeconômicas e educacionais de pais/responsáveis e a maior participação destes no processo de ensino-aprendizagem, e apresentadas sugestões de atuação que

demonstram a potência da atuação do psicólogo escolar também nesse momento crítico, a partir de mediações intencionais e de práticas coletivas e institucionais.

No nono capítulo da obra, “Transições do desenvolvimento e a escola: um relato de intervenção no estágio em Psicologia Escolar”, Bianca Fernandes de Souza e Fabíola de Sousa Braz Aquino relatam uma intervenção realizada durante o estágio supervisionado em Psicologia Escolar, que visou promover, junto a estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola pública da Paraíba, reflexões e diálogos sobre a transição escolar para o Ensino Médio, as expectativas para o futuro e a construção do estudante enquanto cidadão. Bianca Fernandes de Souza, primeira autora e uma das organizadoras desse livro, destaca ações e metodologias com fundamento na Psicologia Escolar preventiva e institucional, e nas proposições da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento de Vigotski, a exemplo da realização de perguntas disparadoras e do uso da música como recurso estético, que contribuem para o acompanhamento e para a assessoria aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, tem-se o décimo capítulo, “A Psicologia Escolar no Ensino Remoto Emergencial: pesquisas e relatos de prática”, de autoria de Glaydson Élder Freitas Santana da Silva, Ana Rogélia Duarte do Nascimento e Cláudia Luciene de Melo Silva. Nele, discute-se o papel da área durante a pandemia de Covid-19 a partir de uma revisão da literatura em bases de dados nacionais e internacionais, e de relatos de experiência de duas psicólogas escolares integrantes de instituições de ensino da Rede Municipal de João Pessoa-PB, atuantes na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Reúne, assim, exemplos de possibilidades

de atuação de psicólogos escolares em situações emergenciais, especialmente no que concerne ao atual cenário da educação que adveio a partir do momento de pandemia.

É importante mencionar que, em sua composição atual, derivada da inserção de novos pesquisadores e suas respectivas questões de pesquisa, o Núcleo passou por uma atualização e ampliação de natureza temática e metodológica que também redundou na inserção dos contextos educacionais como parte de sua designação atual, qual seja: *Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI)*.

Entendemos que a escrita de um livro é sempre uma obra gerada por inquietações de um tempo e, portanto, no momento em que encerramos essa apresentação diversos estudos e reflexões permeiam as orientações das atividades desenvolvidas pelo grupo nesse período. Assim, espera-se que o conjunto de ideias e propostas aqui explicitadas possa se constituir em uma colaboração para o campo da Psicologia Escolar Educacional na articulação com o campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação Infantil.

Defende-se como essencial o compromisso ético e político de psicólogas(os) escolares com os processos de desenvolvimento humano de todos aqueles que compõem a escola. Reafirma-se como fundamental a contribuição de psicólogas(os) escolares na criação de uma escola plural, democrática e que respeite, de forma dialética, a diversidade e a complexidade dos processos de aprendizado humano.

Essa tarefa se coloca como um grande desafio principalmente a partir da aprovação da Lei 13.935/2019 que prevê

serviços de Psicologia e do Serviço Social na rede pública de Educação brasileira. É essencial que as práticas dos profissionais de Psicologia na educação sejam orientadas por pressupostos teórico-metodológicos e estudos referendados pelo campo da Psicologia Escolar Educacional, para que possam exercer a função de mediar processos de aprendizado, acompanhar e promover o desenvolvimento de todos os atores educacionais e institucionais. Agradecemos a todas(os) as(os) autoras(es) pelo empenho e incentivo que mobilizaram a construção desse livro e por compartilharem da tarefa de colaborar com a Psicologia Escolar e seu diálogo contínuo com a Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Fábíola de Sousa Braz Aquino

Lorena de Almeida Cavalcante Brandão Nunes

SUMÁRIO

- 1** A PSICOLOGIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA (PB): RESGATANDO MEMÓRIAS 20
Lívia Henrique Leite
Fabíola de Sousa Braz Aquino
- 2** PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO 38
Lorena de Almeida Cavalcante Brandão Nunes
Fabíola de Sousa Braz Aquino
- 3** PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI COMO FUNDAMENTO PARA A ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR 54
Ana Rogélia Duarte do Nascimento
Fabíola de Sousa Braz Aquino
- 4** A PSICOLOGIA ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO NOS ARRANJOS ESPACIAIS DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL 72
Natália de Lourdes Ferreira dos Santos
Fabíola de Sousa Braz Aquino
- 5** DESENVOLVIMENTO HUMANO E INCLUSÃO ESCOLAR: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A ATUAÇÃO NO ÂMBITO DA PSICOLOGIA ESCOLAR 88
Ingrid Rayssa Lucena Ferreira
Wanessa de Macêdo Gomes
Fabíola de Sousa Braz Aquino

6 ERA UMA VEZ... O USO DE CONTOS COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 105

*Rafaela Aparecida Gomes
Fabíola de Sousa Braz Aquino*

7 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... 121

*Amanda Costa Vicente
Nialda Sabrina da Silva
Rebecca Hellen Araújo Lacerda
Fabíola de Sousa Braz Aquino*

8 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A RELAÇÃO FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO REMOTO..... 140

*Marina Tavares Sá
Rafaela Raíssa Araújo Santos
Fabíola de Sousa Braz Aquino*

9 TRANSIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO E A ESCOLA: UM RELATO DE INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR 159

*Bianca Fernandes de Souza
Fabíola de Sousa Braz Aquino*

10 A PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PESQUISAS E RELATOS DE PRÁTICAS..... 174

*Glaydson Élder Freitas Santana da Silva
Ana Rogélia Duarte do Nascimento
Cláudia Luciene de Melo Silva
Fabíola de Sousa Braz Aquino*

APÊNDICES 192

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR 296

CAPÍTULO 1

A PSICOLOGIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA (PB): RESGATANDO MEMÓRIAS

Lívia Henrique Leite

Fabíola de Sousa Braz Aquino

A presente pesquisa¹ é parte de um conjunto de estudos desenvolvidos a partir do Projeto de Pesquisa intitulado: *Psicologia Escolar Educacional: concepções, formação, atuação e contextos de intervenção*, que engloba pesquisas realizadas em nível de Graduação e Pós-Graduação (CAVALCANTE; AQUINO, 2013; BRAZ AQUINO; GOMES, 2016; GOMES; BRAZ AQUINO, 2020; NASCIMENTO, 2020; CAVALCANTE; BRAZ AQUINO, 2019; ALBUQUERQUE; BRAZ AQUINO, 2018; SANTOS; SILVA; GOMES; BRAZ AQUINO, 2020), as quais têm investigado concepções e práticas de psicólogas escolares na rede pública de ensino do município de João Pessoa.

As questões em torno da relação entre Psicologia e Educação, e da necessidade de um olhar e fazer mais crítico e abrangente deste profissional nos espaços escolares, tornou-se mais evidente após a década de 1970, quando as análises

1 A pesquisa em questão obteve o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

acerca do fracasso escolar advertiram para a necessidade de incluir os fatores intraescolares e pedagógicos na explicação das dificuldades de escolarização das crianças (PATTO, 1997).

Pesquisadores desse campo (MARTÍNEZ, 2010; NEVES, 2011) argumentam que, entre as décadas de 80 e 90, já se discutia a ideia de que as dificuldades escolares de crianças pobres seriam produzidas por condições e práticas escolares ineficazes e preconceituosas, marcadamente no contexto de escolas públicas. Tal forma de explicar as dificuldades no processo de escolarização, amplamente discutidas na década de 1990, passou por mudanças no modo como foram concebidas nos anos 2000, culminando em estudos (MEIRA, 2003; NEVES, 2011) que difundiram a noção de queixas escolares como atreladas a fatores intersubjetivos, pedagógicos, políticos, culturais e institucionais. Sendo assim, o foco redirecionou-se para a compreensão do que ocorre no processo de ensino-aprendizagem do aluno (BARBOSA, 2012).

Entende-se que essa é uma das questões que impelem docentes, pesquisadores e supervisores da área a um esforço teórico-metodológico na direção de colaborar para a construção de um perfil profissional que inclua as demandas da escola brasileira, em especial os contextos públicos de educação. Por isso, reafirma-se a importância de uma formação básica e continuada voltada ao permanente aprofundamento de pressupostos teóricos, pesquisas e relatos de experiência na área, que rompam com discursos cristalizados e acrílicos acerca do papel do psicólogo nos contextos educacionais (MARINHO-ARAÚJO, 2005; MARTÍNEZ, 2010; MEIRA, 2012).

As reflexões teóricas e metodológicas implementadas nessa área conduziram para a defesa de uma Psicologia Escolar institucional e preventiva cujo foco é compreender, discutir e analisar "(...) como as pessoas se constituem e se desenvolvem em seus contextos sociais e históricos" (GUZZO, 2016).

Defende-se como imprescindível que os profissionais que atuam em contextos sociais complexos e relevantes, como as escolas, possam ensejar uma reflexão constante sobre sua ação, buscando aportes teóricos e metodológicos que demarquem sua competência técnica para manejar as diversas situações que lhes são endereçadas em meios educacionais. Esse aprofundamento e movimento contínuo de reflexão-ação favorece ressignificações de concepções, práticas e atitudes, e propiciará o pensamento crítico, a análise das contradições próprias de cada contexto e, principalmente, a superação dos entraves, associada à proposição de ações que favorecem processos de conscientização do coletivo e a promoção de desenvolvimento (GUZZO, 2011).

Dessa forma, a necessidade de transformação das concepções existentes integrará os âmbitos de ensino e pesquisa, teoria e prática (SANTOS; TOASSA, 2015). Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar o processo histórico e político que resultou na inserção de psicólogas escolares nas instituições de ensino regular do município de João Pessoa/PB. Especificamente, buscou-se levantar dados históricos, políticos e jurídicos referentes ao período no qual se implementou a lei 7.846/95, que dispõe sobre a presença de psicólogos e assistentes sociais na rede pública municipal de ensino; averiguar a formação de psicólogos/as na época em que se inseriram nas escolas municipais; e investigar as expectativas

e concepções acerca do trabalho de psicólogos no período de inserção na rede pública municipal de educação.

MÉTODO

Trata-se de um projeto de pesquisa com abordagem qualitativa e de campo. A realização de estudos qualitativos possibilita o manejo de processos sociais pouco conhecidos acerca de grupos específicos, e pode favorecer a revisão de conceitos e de categorias.

Participantes: oito psicólogas que atuam em escolas da rede de ensino municipal de João Pessoa/PB, distribuídas em escolas de Ensino Fundamental I e II.

Instrumentos: um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. Para o registro dos relatos das profissionais, foi utilizado um gravador de voz, lápis, papel e caneta.

Procedimentos para coleta de dados: Inicialmente, foi realizado um levantamento do quantitativo de psicólogas(os) que começaram a atuar nas escolas na década de 1990 no site da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB. Por meio desse site foi possível verificar os tipos de vínculos (ativos ou não) das profissionais. Foram localizadas 50 psicólogas, das quais três estavam afastadas por licença médica e duas haviam se aposentado. Realizou-se, então, um sorteio para iniciar a produção da pesquisa de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Obteve-se o quantitativo de 11 psicólogas para responder ao questionário

sociodemográfico juntamente ao roteiro de entrevista, das quais 8 consentiram a participação.

As entrevistas foram realizadas presencialmente nas escolas onde atuavam as profissionais, em um local reservado de cada instituição com apenas a participante do estudo e a pesquisadora. Devido ao período ainda pandêmico vivenciado no município pessoense, foram adotadas medidas de biossegurança como, por exemplo, o distanciamento físico e o uso de máscara para a proteção individual. Antes de iniciar as entrevistas, as participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em seguida, responderam às questões das respectivas entrevistas. As entrevistas foram registradas pelo recurso de gravação de áudio do *notebook*. Após gravadas, as entrevistas foram transcritas integralmente para a análise de conteúdo.

Procedimentos Éticos: Inicialmente, após autorização da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, foi feita a inserção do projeto na Plataforma Brasil. Após análise, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB (CAAE: 55859621.0.0000.5188), o que permitiu o início da coleta. Em seguida, foram feitos os contatos com as profissionais a fim de marcar os horários e os dias para realizar as entrevistas.

No que se refere a normas, procedimentos e ética em pesquisa envolvendo seres humanos, os riscos envolvendo a participação são mínimos, podendo ocasionar desconforto durante as respostas do questionário sociodemográfico e/ou da entrevista semiestruturada. Contudo, caso haja a identificação

de alguma espécie de desconforto ou constrangimento durante a realização da coleta de informações, a mesma poderá ser interrompida imediatamente, respeitando os mecanismos éticos existentes. Os benefícios desta pesquisa são relevantes, pois investigar as questões propostas pode colaborar para levantar indicadores relacionados à construção e elaboração de planos de atuação dos psicólogos em contextos públicos da educação básica que promovam desenvolvimento humano, bem como a ampliação e potencialização de um exercício de trabalho consciente e intencional nos processos existentes na escola. Além disso, há a possibilidade de os sujeitos participantes da pesquisa usarem o momento das entrevistas para produzirem novas iniciativas em torno de suas experiências profissionais e, dessa forma, enriquecerem a pesquisa em construção.

Procedimentos para análise dos dados: o conteúdo das entrevistas foi transcrito integralmente, sendo levantadas as convergências, contradições e conteúdos mais frequentes em cada depoimento. A partir disso, foi utilizada a análise de conteúdo do tipo categorial, seguindo as diretrizes apresentadas em Bardin (1977, 2000). Esse tipo de análise consiste em inicialmente realizar uma leitura flutuante de todo conteúdo das entrevistas; em seguida, desmembrar do texto unidades de registro, ou seja, em categorias que possibilitem a obtenção de temas significativos para a compreensão do material obtido.

Os resultados da pesquisa foram discutidos considerando as pesquisas do campo da Psicologia Escolar nas décadas de 1980, 1990 e 2000 até os dias atuais, dado que se compreende como relevante analisar tais resultados a partir do período de formação, inserção e práticas implementadas desde aquele período.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentam-se os resultados dos dados sociodemográficos das participantes da pesquisa e, por fim, as análises das entrevistas realizadas com oito psicólogas que estão alocadas em sete escolas públicas de Ensino Fundamental I e II, do município de João Pessoa/PB.

Resultados dos dados sociodemográficos das(os) psicólogas(os) escolares

Conforme análise do questionário sociodemográfico, todos os psicólogos escolares que participaram do presente estudo são do sexo feminino com uma média de idade de 61 anos ($DP = 2,82$). Com relação à prevalência do sexo feminino entre as(os) profissionais de psicologia escolar, os dados deste estudo confirmam pesquisas realizadas por Borges-Andrade *et al.* (2015) e Conselho Federal de Psicologia (2013), que constataram que a área da psicologia escolar educacional é composta, em sua maioria (89%), por profissionais do sexo feminino.

Observou-se que a maioria das psicólogas são formadas em instituições públicas de ensino (5) e as demais (3) em instituições privadas. Além disso, sete profissionais se formaram ainda na década de 80 e apenas uma profissional se formou na década de 90. Nesse período já se discutia as limitações de uma concepção de atuação clínica, caracterizadas pela culpabilização do aluno, bem como da família acerca das questões escolares, isentando a escola da responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem do aluno e ignorando a multideterminação das questões escolares

(ANTUNES, 2008; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; PATTO, 1990). Sobre essa questão, Novaes (2000) advertiu sobre o abismo existente entre o que se almeja e/ou se idealiza no processo escolar e o que é realmente oferecido e vivenciado no sistema social pelos protagonistas envolvidos.

Com relação ao processo de formação, todas optaram pelo campo de estágio em Psicologia Escolar Educacional. Ao questionar o tempo de atuação na área escolar, verifica-se que seis profissionais atuavam durante 20 a 30 anos; e uma profissional trabalhava há 10 anos na Educação. Apenas uma profissional atua há mais de 30 anos como psicóloga escolar. No que se refere à pós-graduação, cinco profissionais mencionaram ter uma ou mais de uma especialização; duas profissionais não possuem nenhuma especialização; e apenas uma profissional possui mestrado.

A respeito do ano de admissão na rede municipal, todas as psicólogas entrevistadas (8) entraram na década de 90, mais precisamente no ano de 1996, depois da promulgação da Lei 7.846/1995 que dispõe sobre a presença de psicólogos e assistentes sociais no ensino público do município de João Pessoa/PB, o que também permitiu a nomeação desses profissionais que já haviam sido aprovadas no primeiro concurso público municipal para a Educação, conforme relato de uma das entrevistadas.

Além disto, uma das profissionais mencionou que trabalhava em outra instituição de ensino; e no que se refere ao exercício de outras atividades laborais, nenhuma das psicólogas mencionou ter outra ocupação fora do âmbito escolar. Considera-se pertinente mencionar que cinco das psicólogas entrevistadas já atuavam na educação como professoras, antes da formação em Psicologia.

No questionário, foi perguntado às psicólogas escolares sobre o motivo que as levou a trabalhar com a Psicologia Escolar. Das oito entrevistadas, cinco mencionaram ter identificação e interesse na área da psicologia escolar; e três psicólogas afirmaram que o motivo foi a paixão e o sonho pela área. Uma das participantes afirmou que o motivo que a levou a trabalhar nesse campo foi que “achava muito importante a área educacional porque era uma questão (...) que levava o conhecimento e a profundidade ali pro aluno”.

Resultados das análises das entrevistas com as psicólogas escolares

Com o objetivo de apreender a compreensão das psicólogas acerca do processo sócio-histórico que colaborou com a inserção dos profissionais da Psicologia e do Serviço Social na cidade de João Pessoa/PB na década de 90, foi perguntado: “Quais ações e estratégias foram realizadas para que essa lei fosse implementada em nosso município?”. As respostas a essa questão foram analisadas e organizadas nas seguintes categorias: não lembro (6); outras mencionaram que o concurso foi uma oportunidade para o graduado (3); três profissionais citaram mobilização/movimento/pressão; e duas profissionais referiram a lei municipal que permitiu a inserção nas escolas como oportunidade de mudança e que ela necessita de atualização.

Ainda em relação à implementação da Lei 7.846/95, foi perguntado: “Quais setores, instâncias e atores você considera que contribuíram para a aprovação desta lei?”. As respostas foram

organizadas nas seguintes categorias: instâncias governamentais e políticas (3); profissionais da educação (psicólogos, pedagogos e assistentes sociais) (3); CRP (1); e pessoas com o olhar mais sensível para a lei (1), além de uma menção a uma comissão.

Foi perguntado: “Como se caracterizava a figura do psicólogo escolar nos documentos desta época?”. As respostas a essa questão resultaram nas seguintes categorias: atuação junto a grupos da escola (comunidade, professor e família, funcionários e alunos, inclusão de estudantes com NEE) (6); intervenção em sala de aula (1); escuta (1); e uso de desenhos (1). Houve falas que remeteram à questões pessoais (1); ausência, na época, de internet (1); não recordava (1); necessidade de organização e preparo para a atuação (1); e ainda, a apatia frente ao processo.

Com relação à formação necessária do psicólogo escolar para atuar nas escolas da rede municipal, foi perguntado “Qual era a formação exigida para psicólogos(as) que se inseriram nas escolas municipais naquela época? Você acha que isso se modificou para inserções posteriores?”. As respostas foram organizadas nas seguintes categorias: estágio supervisionado (4); formação do psicólogo escolar (4); licenciatura em Psicologia e formação; e documentos oficiais (1). Houve menções a questões que não se relacionavam diretamente à pergunta, como: “O meu trabalho é colaborativo junto com as professoras”; e “aprendi um bocado de coisa dentro dessa escola”.

Posteriormente, foi perguntado para as profissionais “Quais os referenciais teóricos ou documentos norteavam sua atuação quando você iniciou o trabalho na educação? Quais os aportes teóricos que você utiliza atualmente?” Dentre os refe-

renciais teóricos citados pelas profissionais, tem-se: Piaget (5); Vygotsky (3); Maria Helena Patto (3); Freud (3); Paulo Freire (1); Raquel Guzzo (1); Marinho-Araújo (1); Telma Weisz (1); Emília Ferreiro (1); Skinner (1); e Elsa Mazzini (1). Referente aos documentos oficiais da Educação, foi feita a menção a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para conhecer as demandas dos psicólogos dentro das escolas, foi perguntado às participantes: “Naquele período, quais eram as principais demandas endereçadas pela escola aos profissionais de Psicologia?”. As respostas foram organizadas nas seguintes categorias: demandas voltadas ao aluno (6); trabalho com professor (3); família (laços afetivos) (3); trabalho com funcionários (1) e queixas (1). São relevantes as menções concernentes à necessidade de conscientização e desmistificação do PEE por parte da comunidade escolar (5).

De acordo com Neves (2011), a escuta de demandas ou queixas escolares das(os) professoras(es) é importante para o(a) psicólogo(a) compreender qual a situação existente, as ações realizadas, e as estratégias pedagógicas que o(a) professor(a) pode criar para resolver tal queixa/demanda. Dessa forma, pela escuta psicológica, o(a) psicólogo(a) poderá desenvolver relações com as(os) professoras(es) e planejar atividades que não se restrinjam às dificuldades. Além disto, as(os) professoras(es), ao se constituírem mediadoras(es) da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, podem estabelecer uma parceria com estes profissionais (MEZZALIRA *et al.*, 2019).

Já com relação às ações dos psicólogos escolares na década de 90, as profissionais foram indagadas em: “Como você

descreve as ações de psicólogos escolares do nosso município no período de inserção das escolas, na década de 1990?”. As respostas a essa questão resultaram nas seguintes ações e grupos: família (3); oficinas para professores (3); projetos (2); oficinas de inclusão (1); planejamentos (1); distribuição de fichas para os professores (1); e alunos (modificação de comportamento da criança) (1). Guzzo *et al.* (2019) referem ser possível a utilização de diversos recursos ou procedimentos nos momentos formativos e de assessoria aos docentes, como, por exemplo, oficinas, questionários, rodas de conversa e materiais elaborados a partir das demandas contextuais trazidas pelas(os) professoras(es). Por outro lado, Souza (2016) adverte que a utilização de qualquer estratégia ou recurso necessita de um planejamento intencional por parte da(o) psicóloga(o) junto aos grupos com os quais atua.

Houve menções que remeteram a atendimentos individuais; a formações das profissionais (“A gente tinha umas formações muito boas...”) e, ainda, a dificuldades na atuação profissional. Destaca-se novamente, como resposta a essa questão, a inquietação de uma das profissionais entrevistadas com demandas endereçadas a ela pela instituição, tais como: “Eu nunca fui uma psicóloga que fazia o que a escola queria”, aqui se referindo a questões que não se caracterizavam como próprias da psicologia escolar e que, por vezes, eram solicitadas.

Entende-se como fundamental que os psicólogos que atuam em uma perspectiva crítica e psicossocial no espaço institucional possam se contrapor às expectativas ilusórias da comunidade escolar de que existem respostas e/ou soluções imediatas para os contextos escolares. Defende-se na área que a atuação de psicólogos na educação seja pautada em uma

construção coletiva de caminhos que levem à superação de uma concepção individualizante e remediativa (GUZZO *et al.*, 2016; SOUZA *et al.*, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo conhecer e analisar o processo histórico e político que resultou na inserção de psicólogas escolares nas instituições de ensino regular do município de João Pessoa/PB. Os resultados mostram que seis psicólogas não se lembram de como ocorreu o processo histórico de implementação da lei municipal; e duas psicólogas relataram que houve mobilização/movimento/pressão por parte dos psicólogos e assistentes sociais da década de 90.

Foi relatado que os principais setores, instâncias e atores que contribuíram para a aprovação da Lei foram as instâncias governamentais e políticas, os profissionais da educação (psicólogos, pedagogos e assistentes sociais); o CRP; “pessoas com o olhar mais sensível para a lei” e uma comissão. As profissionais entrevistadas mencionaram que a figura do psicólogo escolar era caracterizada nos documentos da década de 1990 como um profissional que atuava principalmente junto a grupos da escola; em intervenção em sala de aula, realizando escuta.

No que se refere à formação necessária para atuar nas escolas da rede municipal de João Pessoa, na década de 1990, foram citados principalmente estágio supervisionado na área, formação do psicólogo escolar, licenciatura em Psicologia e formação; e documentos oficiais. Em relação às ações que as psicólogas têm realizado nos últimos anos nas instituições nas

quais atuam, foram referidas principalmente o trabalho com a família, com os alunos, com a gestão, intervenção em sala de aula, e trabalho conjunto. Destaca-se a citação ao trabalho com o coletivo escolar e suas relações interpessoais.

Defende-se que a presente pesquisa pode contribuir para um aprofundamento dos conhecimentos acerca do processo histórico e político de inserção de psicólogas(os) escolares em espaços públicos de educação, cenário que se destaca pela sua ausência nos demais municípios brasileiros. Conhecer essa história pode colaborar ainda para o melhor entendimento acerca das práticas profissionais da época e assinalar possíveis ressignificações destas nas ações correntes.

Adverte-se ainda para a relevância deste estudo na direção de promover, por meio de futuras pesquisas e produção de materiais, um diálogo mais estreito entre a formação inicial e continuada de psicólogos das escolas do município de João Pessoa. Por fim, menciona-se como necessária a realização de futuros estudos que abarquem um maior número de psicólogas(os) que adentraram nas escolas municipais de João Pessoa (PB) na década de 1990 visando adensar o conhecimento acerca de fatores e instâncias que colaboraram para a criação da Lei 7.846/95.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J.; BRAZ AQUINO, F. de S. (2018). Psicologia escolar e relação família-escola: um estudo de levantamento. **Psico-USF**, 23, 307-318.

ANTUNES, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 469-475.

BARDIN, L. (1977/2000). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 70.

BARBOSA, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil.

Psicologia: Ciência e Profissão, v. 32, p. 104-123.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 393-402.

BRASIL. Lei nº 8682, de 28 de dezembro de 1998: Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de João Pessoa e dá outras providências. João Pessoa, Paraíba.

BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B.; ANDERY, M. A. P. A.; GUZZO, R. S. L.; TRINDADE, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento. **Universitas Psychologica**, vol. 4, n. 3, p. 865-879. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

BRAZ AQUINO, F. de S.; GOMES, A. R. (2016). Estágio em psicologia escolar: apontamentos sobre a formação e atuação profissional. In: M. V. DAZZANI; V. L. T. SOUZA. (Org.). **Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**, p. 139-155. Campinas – São Paulo: Editora Alínea, (1).

CAVALCANTE, L. A.; BRAZ AQUINO, F. de S. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares.

Psicologia em Estudo, v. 18, p. 353-362. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000200016>.

CAVALCANTE, L. de A.; BRAZ AQUINO, F. de S. (2019). Práticas favorecedoras ao contexto escolar: discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. **Psico-USF**, v. 24, n. 1, p. 119-130.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia; Brasília: CFP, 2013.

GOMES, A. R.; BRAZ AQUINO, F. de S. (2020). Formação em psicologia escolar: um estudo de levantamento em universidades públicas do Nordeste. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 13, n. 2.

GUZZO, R. S. L. (2011). Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In: R. Azzi & M. H. T. A. Gianfaldoni. (Org.). **Psicologia e Educação**, p. 253-270. São Paulo: Casa do Psicólogo, (1).

GUZZO, R. S. L. (2016). Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In: M. N. Viana & R. Francischini. (Org.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** (p. 9-36). Brasília: Conselho Federal de Psicologia, (1).

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. In: M. V. Dazzani & V. L. T. S. (Org.). **Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**, p. 21-35. Campinas: Editora Alínea.

GUZZO, R. S. L.; RIBEIRO, F. M.; MEIRELES, J.; FELDMANN, M.; SILVA, S. S. G. T.; SANTOS, L. C. L.; DIAS, C. N. (2019). Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, p. 153-167.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. (2005). Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 2, n. 05, p. 73-85. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/pdf/946/94625212.pdf>.

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

MEIRA, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In 169 Meira, M. E. M.; Antunes, M. A.

M. (Orgs). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MEIRA, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 135-142.

MEZZALIRA, A. S. C.; WEBER, M. A. L.; BECKMANN, M. V. R.; GUZZO, R. S. L. (2019). O psicólogo escolar na educação infantil: uma proposta de intervenção psicossocial. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, p. 233-247.

NASCIMENTO, A. R. D. (2020). Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: concepções e práticas. **Tese de Mestrado em Psicologia Social**.

NEVES, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In: C. M. Marinho-Araújo. **Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras**, p. 175-214. Campinas, SP: Editora Alínea.

NOVAES, M. H. (2000). A psicologia e a “crise” da educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 4, n. 2, p. 69-76. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000200011>>. Epub 03 fev. 2011. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000200011>.

PATTO, M. H. S. (1990). **Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. T A Queiroz: São Paulo.

PATTO, M. H. S. (1997). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SANTOS, E. A.; SILVA, N. S.; GOMES, A. R.; BRAZ AQUINO, F. de S. (2020). Percepções de graduandos de psicologia acerca do trabalho do psicólogo escolar e educacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. 1-16.

SANTOS, F. de O.; TOASSA, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 279-288.

SOUZA, V. L. T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: Aportes à atuação do psicólogo na escola. In.: DAZZANI, M. V. M. & SOUZA, V. L. T. de. (Orgs.). **Psicologia escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas: Editora Alínea.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C.; BARBOSA, E. T.; ANDRADA, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: R. S. L. Guzzo (Org.). **Psicologia Escolar**: desafios e bastidores da educação pública, p. 27-54. Campinas: Editora Alínea.

CAPÍTULO 2

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO²

Lorena de Almeida Cavalcante Brandão Nunes

Fabíola de Sousa Braz Aquino

PSICOLOGIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO CONSTRUÍDAS AO LONGO E A PARTIR DE NOSSA HISTÓRIA

O presente capítulo apresenta um levantamento de propostas de intervenção psicológica em contextos escolares, elaboradas por autoras brasileiras, considerando as demandas que surgem nos referidos contextos, as especificidades da atuação do psicólogo escolar e a urgência, referida pela literatura, por novos caminhos e modalidades de atuação. Diante dessa finalidade, cabe, inicialmente, abordar, de forma resumida, a trajetória da atuação em Psicologia Escolar no Brasil, elucidando por aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que permearam a trajetória

2 A pesquisa contou com apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da concessão de bolsa de mestrado à primeira autora.

da área, bem como descrevendo o panorama no qual vem sendo construído um novo paradigma de Psicologia Escolar.

A Psicologia no campo da Educação caracterizou-se, em seus primórdios, por um trabalho concentrado em práticas remediativas e adaptacionistas, fortemente atreladas a identificação e intervenção frente a dificuldades de aprendizagem, comumente atribuídas a fatores individuais, familiares e sociais. Entretanto, na segunda metade do século XX, um conjunto de problematizações acerca desse tipo de fazer psicológico nas escolas levou à adoção de um olhar ampliado acerca dos fenômenos educacionais, e à identificação da necessidade de que, a partir do saber psicológico, fossem construídas ferramentas promotoras de desenvolvimento humano, em um contexto que é, por excelência, de aprendizado, como a escola (PATTO, 1997).

Assim, marcadamente no início dos anos 2000, surgiram estudos que, partindo do levantamento prévio de concepções e práticas de psicólogos escolares e de discussões acerca de temas como a relação entre formação e identidade profissional, as especificidades da atuação em Psicologia Escolar e os processos de psicologização, culpabilização, medicalização, segregação e exclusão que ocorriam em espaços escolares, propuseram alternativas para a atuação desses profissionais (GUZZO, 2000; MARINHO-ARAUJO, 2014; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014; MOREIRA, 2015; SOUZA, 2016a).

Guzzo (2000) foi uma das autoras que desenvolveu propostas neste sentido, no âmbito do Projeto Voo da Águia, que aglutina ação, avaliação e intervenção em uma perspectiva psi-

cossocial, fundamentada em princípios materialistas e na defesa pela emancipação dos sujeitos (MOREIRA; GUZZO, 2014).

Moreira (2015) apresenta articulações do referido projeto com o conceito de situação-limite proposto por Martín-Baró e a concepção histórico-cultural vygotskyana de desenvolvimento. Nesta perspectiva, a Psicologia deve atuar de modo a assegurar que a escola seja um contexto propício para desvelar possibilidades, talentos e afetos necessários a um desenvolvimento saudável, bem como para favorecer processos de emancipação e libertação.

Para tanto, o psicólogo escolar deve buscar compreender os nexos entre as condições e as circunstâncias que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem, a fim de identificar quais condições e circunstâncias os promovem e quais os dificultam (MOREIRA; GUZZO, 2014). Assim, identificaria o que as autoras denominam situações-limite, que seriam aquelas “que podem impedir ou dificultar as máximas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos” (MOREIRA; GUZZO, 2014, p. 25). Identificá-las e refletir a seu respeito é fundamental para alcançar as possibilidades e delinear as chamadas ações-limite, capazes de alterar a dinâmica da situação. Estas ações pautam-se na compreensão de que momentos críticos na vida escolar podem ser modificados e reconfigurados a partir da relação com os outros (MOREIRA, 2015).

O Projeto Voo da Águia propõe, ainda, a realização do acompanhamento de crianças na escola e na comunidade, considerando todas as dimensões de suas vidas. Para tanto, são utilizados procedimentos como: análise de documentos escolares,

mapeamento da comunidade e planejamento e execução de ações junto a docentes, gestores, estudantes, familiares e redes de apoio (MOREIRA, 2015).

Também é destacada pelas autoras a participação em momentos de troca de experiências entre os agentes escolares, a exemplo dos Conselhos de Classe e dos Trabalhos Docentes Coletivos, nos quais é possível promover reflexões sobre temas como concepções de desenvolvimento e responsabilidades da escola e da família, bem como problematizar situações e, coletivamente, identificar saídas (MOREIRA, 2015; MOREIRA; GUZZO, 2014).

Outra diretriz para a prática profissional em Psicologia Escolar foi delineada por Araujo (2003) e Marinho-Araujo e Almeida (2014) e indica uma atuação institucional, relacional e preventiva orientada por quatro dimensões simultâneas: Mapeamento institucional; Espaço de escuta psicológica; Assessoria ao trabalho coletivo; e Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem.

O mapeamento institucional deve ser realizado no momento de inserção na escola e constantemente atualizado, mediante levantamento, construção e discussão de informações referentes a aspectos pedagógicos, administrativos, estruturais, políticos, regimentais, históricos, sociais, culturais, filosóficos e relacionais da instituição (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014).

Simultaneamente à realização do mapeamento institucional, os psicólogos devem criar estratégias de escuta psicológica das vozes institucionais, utilizando-se da especificidade da Psicologia a fim de “entender e analisar os aspectos intersubjetivos

presentes nos processos relacionais no contexto escolar e intervir neles” (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014, p. 91). É importante destacar que esta prática não deve prescindir da investigação e do questionamento da demanda em questão, tampouco da compreensão dialética, histórica, cultural e social da subjetividade e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Além do mapeamento institucional e da escuta psicológica, os psicólogos escolares realizam a assessoria ao trabalho coletivo, participando de atividades e reuniões da escola, assessorando os agentes escolares e intervindo no âmbito das relações interpessoais (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014). Objetiva-se, com isso, contribuir para reflexões acerca da identidade profissional desses agentes; planejar, discutir e avaliar as práticas em curso; e delinear novas estratégias de intervenção (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014).

Com a dimensão intitulada acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, objetiva-se favorecer o desempenho escolar dos estudantes e a concretização da cultura do sucesso escolar (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014). Neste sentido, enfatiza-se a relevância de analisar e intervir especialmente na relação professor-aluno, considerada núcleo do processo de ensino-aprendizagem, lançando mão de técnicas e instrumentos como entrevistas; observação da dinâmica de sala de aula e de outros espaços socioeducativos; e análise, juntamente ao professor, da produção dos alunos (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014).

Com essas dimensões, destaca-se a importância do trabalho preventivo, que se sustenta na meta de construir o sucesso escolar por meio de ações que disparam reflexões entre os

agentes escolares e transformam as relações interpessoais que permeiam o cotidiano escolar (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2014).

Neves e Almeida (2001) também apresentam contribuições para a atuação de psicólogos escolares, com os Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção (PAIQUE). Em 2011, essa proposta passou por reformulações com base nas questões que emergiram após sua utilização, a exemplo da necessidade de desenvolver um modelo aplicável a diversos contextos. Portanto, aqui será descrita conforme sua versão final (NEVES, 2011).

O PAIQUE se estrutura em três níveis: escola, família e aluno. No primeiro nível (escola), busca-se entender o funcionamento da instituição enquanto espaço de manifestação das queixas escolares. Para tanto, pode-se analisar a história escolar do aluno e os documentos escolares, assim como trabalhar com os diversos agentes educacionais, buscando estabelecer uma relação de apoio e parceria principalmente com o professor, que é percebido como o agente mediador da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno e que muitas vezes é o encaminhador dos estudantes com dificuldades no processo de escolarização.

Caso as ações ocorridas no primeiro nível não sejam suficientes, acrescentam-se, às práticas realizadas junto à escola, ações relativas à família do estudante (segundo nível), a exemplo de apreender informações dos familiares acerca da vida escolar do estudante e de como a queixa escolar se manifesta no ambiente familiar; conhecer que atividades a criança desenvolve no ambiente familiar; e discutir possíveis parcerias a serem

estabelecidas entre escola e família, sob uma perspectiva de cooperação mútua.

Caso, ainda assim, as ações englobadas nos referidos níveis de intervenção não promovam a superação das dificuldades no processo de escolarização, acrescenta-se a estas a atuação direta do psicólogo escolar junto ao aluno, sendo de extrema importância manter a parceria com o(s) professor(es). Neste nível, o aluno é comunicado sobre as práticas realizadas previamente junto à escola e à família, bem como sobre a natureza e o objetivo das ações avaliativas e interventivas de caráter psicológico-educativo que serão desenvolvidas individualmente ou em grupos. Ao atuar neste nível, o psicólogo pode lançar mão de instrumentos de avaliação psicológica voltados ao diagnóstico de queixas escolares e deve planejar intervenções ou, caso necessário, encaminhar o estudante para atendimento em espaços externos à escola.

Essa proposta se constitui uma alternativa à forma tradicional de atuação frente às dificuldades no processo de escolarização, e destaca-se, dentre outros aspectos, por reconhecer a importância de parcerias com os docentes, considerar fatores como interação social e condições sociais, políticas e educacionais e defender a criação de espaços de reflexão. Cabe frisar, ainda, que ela possui caráter preventivo, uma vez que a assessoria prestada aos professores os instrumentaliza a agir de modo a potencializar a aprendizagem dos estudantes (NEVES, 2011).

Partindo de outra perspectiva, menciona-se a proposta de atuação elaborada por Correia (2004), que se estrutura em quatro etapas: embasamento teórico, diagnóstico, intervenção e

avaliação. A fase denominada *embasamento teórico* deve acompanhar todo o processo de intervenção e reflete a necessidade de buscar constantemente novas aprendizagens, especialmente no que se refere aos processos de desenvolvimento humano e de construção de conhecimento. A etapa do *diagnóstico*, por sua vez, refere-se a uma diagnose institucional realizada a partir de observações, entrevistas e análise de documentos institucionais, contemplando concomitantemente dificuldades, limitações, potências e possibilidades.

Com base nessa análise institucional, constrói-se um projeto de intervenção, ressaltando os pontos positivos da instituição e indicando diretrizes ou ações que podem ser executadas junto à equipe pedagógica. Em seguida, tem início a fase denominada *intervenção*. Embora o processo interventivo comece a partir da inserção do profissional na instituição escolar, a etapa aludida neste modelo de intervenção refere-se ao início da implementação de programas que visem modificar posturas e funcionamentos da escola. Correia (2004) ressalta a importância de que o projeto de intervenção seja flexível, uma vez que o próprio objeto da intervenção é um processo em constante mudança.

Por fim, tem início a fase de *avaliação*, que, embora ocorra simultaneamente a todas as demais fases, acentua-se na fase final da intervenção, quando objetiva-se avaliar todo o trabalho desenvolvido na instituição escolar. Conforme Correia (2004), a diferença é que, durante as demais fases, avaliam-se as atividades que estão sendo implementadas; enquanto, neste momento, avalia-se a eficiência de cada atividade ou programa, com o objetivo de suscitar mudanças.

Outra proposta de intervenção identificada no presente levantamento foi desenvolvida por Andrada (2005) e se pauta em quatro focos: 1. Implicações do fazer pedagógico; 2. Envolvimento de pais e educadores no processo de formação e educação das crianças e adolescentes; 3. Esclarecimento das dimensões psicológicas implicadas no processo de ensino e aprendizagem; 4. Sistemas de interações existentes no interior da escola.

Cada foco possui objetivos e ações específicos, a exemplo de: a) esclarecer, junto à equipe pedagógica, as funções do psicólogo escolar e suas concepções de homem e de aprendizagem; b) conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola e se engajar em sua atualização; c) desenvolver, junto a pais e cuidadores, estratégias de intervenção visando o sucesso escolar; d) ouvir as demandas dos docentes, incluí-los nas intervenções junto aos alunos e repensar junto a eles novos olhares e novas práticas.

Pode-se mencionar, ainda, a categorização, elaborada por Martínez (2010), das formas de atuação de psicólogos escolares em tradicionais e emergentes, considerando o processo de consolidação histórica delas. É importante destacar que, conforme a autora, no contexto escolar, essas ações podem estar inter-relacionadas ou até mesmo coexistir.

Dentre os exemplos de práticas tradicionais, discutidas pela autora destacam-se: a) Avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; b) Orientação a alunos e pais; c) Formação e orientação de professores; d) Elaboração e coordenação de projetos educativos específicos. Já as formas de atuação emergentes incluem: a) Diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional; b) Con-

tribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; c) Realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; d) Contribuição para a implementação das políticas públicas.

Em uma outra perspectiva, Machado (2012, 2014) destaca a relevância de compreender e intervir no “(...) processo de produção das maneiras de agir e de pensar, das formas de subjetivação presentes no processo de escolarização” (MACHADO, 2012 p. 54). Para tanto, propõe uma atuação direta no território escolar, participando do cotidiano da instituição, bem como ouvindo, investigando e problematizando as demandas e preocupações de professores e coordenadores.

Para a autora, a escola deve cumprir seu papel de transmitir os conhecimentos construídos pela humanidade e promover a socialização, e isso pode ser alcançado mediante o modo de estabelecer as relações, sendo fundamental conhecer a história e as múltiplas concepções, práticas e funcionamentos institucionais que subjazem o instituído para então tensioná-lo e intervir no sentido de buscar outras escolhas possíveis (MACHADO, 2014, 2012).

Por fim, apresentam-se as diretrizes apresentadas por Souza (2016a, 2016b) e Souza, Petroni e Andrada (2016), subsidiadas na Psicologia histórico-cultural vygotskyana e no resultado de intervenções desenvolvidas, desde 2007, em escolas públicas de duas cidades do interior de São Paulo. As autoras defendem mudanças nas condições de ensino, aprendizagem e convivência na escola. Para tanto, atuam na interface entre pesquisa e intervenção, desenvolvendo atividades que promovem discussões

crítico-reflexivas acerca de aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como transformam os limites e as possibilidades dos contextos contemplados (SOUZA, 2016a, 2016b; SOUZA, PETRONI; ANDRADA, 2016).

O principal objetivo dessas ações é que a escola cumpra seu papel social e promova a emancipação dos sujeitos. Nesta direção, caberia ao psicólogo escolar favorecer o desenvolvimento da consciência de educadores e alunos sobre como a educação escolar tem se configurado, ou seja, contribuir para que eles percebam os significados e sentidos da educação escolar, problematizando-os e transformando-os (SOUZA, 2016a).

Um dos caminhos apontados por Souza (2016b) como profícuo para esse tipo de intervenção é a utilização de diferentes formas de arte como música, poesia, artes visuais, filmes, que, por sua dimensão humana e humanizadora, permitem conhecer e analisar a base afetivo-volitiva de comportamentos de agentes escolares, discentes e familiares, de modo a compreender melhor as condições de aprendizagem e trabalho e modificá-las.

Souza (2016b) também sugere como práticas do psicólogo escolar: a) criar momentos para reflexão e expressão, durante os quais a diversidade de concepções e ações seja valorizada; b) subsidiar, com conhecimentos, a problematização sobre o trabalho; c) estimular a cooperação como via para superar limites; d) desenvolver parcerias, especialmente com professores, gestores e alunos.

Frente ao exposto, observa-se que, embora apresentem especificidades, as diretrizes de atuação propostas para a Psicologia Escolar compartilham a ideia de que houve a necessidade

de redirecionamento do trabalho do psicólogo para o coletivo, impulsionada pelas demandas concretas do contexto escolar. Verifica-se também a defesa pela consolidação do psicólogo escolar como componente da equipe da escola, que percebe esta instituição a partir de um olhar amplo e crítico e que deve estabelecer parcerias com os demais agentes escolares.

Além disso, destaca-se o lugar de protagonismo conferido às intervenções institucionais, coletivas e relacionais. Por fim, observa-se que, no conjunto de proposições apresentadas nos referidos modelos, tem-se o resgate a conceitos e concepções vygotskyanos, a exemplo do potencial atribuído ao trabalho do psicólogo escolar frente às relações interpessoais e na mediação de processos de desenvolvimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente capítulo, objetivou-se apresentar um levantamento de diretrizes para a atuação de psicólogos em contextos escolares. Defende-se a relevância da apreensão por parte do psicólogo escolar desse tipo de conhecimento, uma vez que pode subsidiar práticas conscientes e intencionais que visem potencializar processos de desenvolvimento e aprendizagem.

É importante ressaltar, no entanto, que as diretrizes apresentadas não compõem propostas estáticas e inquestionáveis, pois trazem como base de seus argumentos a relevância de se considerar cada contexto específico em sua dinâmica, pluralidade e complexidade. Cabe, portanto, ao psicólogo escolar considerar as demandas de seu contexto, realizar mudanças ou adaptações

para sua realidade profissional e desenvolver estratégias ou intervenções criativas, que devem ser compartilhadas em prol da circulação de práticas exitosas.

Destaca-se como necessário que profissionais, pesquisadores, docentes e supervisores de estágio em Psicologia Escolar se apropriem de outras saídas possíveis, a exemplo de iniciativas de formação continuada para psicólogos escolares (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014), bem como de propostas de reformulações teóricas e práticas na formação inicial (DE ROSE *et. al.*, 2016). Conforme as autoras, estas iniciativas podem promover mudanças que subsidiem práticas inovadoras consonantes às novas metas para a atuação em Psicologia Escolar.

Reafirma-se, ainda, a relevância de publicações na área da Psicologia Escolar que explicitem procedimentos e relatos de práticas, de modo a conferir visibilidade às múltiplas possibilidades e potencialidades do trabalho do psicólogo em uma perspectiva institucional e coletiva, focada em processos de desenvolvimento humano. Enfatiza-se também a necessidade premente de produções científicas que ampliem e demarquem uma maior relação entre teoria e prática na perspectiva de subsidiar as ações de psicólogos nos diversos contextos educacionais e de promover o desenvolvimento de competências profissionais.

Diante do exposto depreende-se que as propostas de atuação, bem como outros instrumentos ou saberes procedimentais que venham a ser produzidos por estudiosos da área, devem ser entendidos como rupturas com práticas remediativas e psicologizantes, há muito criticadas por pesquisadores da Psicologia Escolar. Além disso, as referidas diretrizes não podem ser

apenas aplicadas, demandando, no mínimo, adaptações ou novas construções por parte dos profissionais de Psicologia inseridos no contexto escolar. Apenas assim, estes poderão enriquecer e instrumentar uma prática reflexiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Focos de intervenção em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 163-165, 2005.

ARAUJO, Claisy Maria Marinho. **Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências**: uma opção para uma capacitação continuada. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

CORREIA, Mônica de Fátima Batista. O desafio do cenário escolar para o profissional da Psicologia: por onde começar? In: CORREIA, Mônica de Fátima Batista. **Psicologia e Escola**: uma parceria necessária. Campinas: Alínea, 2004, p. 61-82.

DE ROSE, Tânia Maria Santana et al. Práticas Educativas Inovadoras na Formação do Psicólogo Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 304-316, 2016.

Guzzo, Raquel Souza Lobo. O Vôo da Águia – prevenção na escola: necessidade, modelo e avaliação. In: **V Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE)**. Psicologia Escolar e Educacional: tendências para o século XXI. Itajaí, SC, 2000.

MACHADO, Adriana Marcondes. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 3, p. 760-773, 2014.

MACHADO, Adriana Marcondes. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a Psicologia. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica

da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Alínea, 2014, p. 153-175.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. & ALMEIDA, Sandra. Francesca Conte. **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea, 2014, 128p.

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

MOREIRA, Ana Paula Gomes. **Situação-limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em Psicologia Escolar**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

MOREIRA, Ana Paula Gomes. & GUZZO, Raquel Souza Lobo. A Psicologia que defendemos na escola que vivemos: uma contribuição dos bastidores do “Voo da Águia”. In: GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Alínea, 2014, p. 13-26.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras**, Campinas: Alínea, 2011, p. 175-214.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. & ALMEIDA, Sandra. Francesca Conte. A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, Sandra. Francesca Conte. **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2001, p. 83-103.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, 468p.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem:** intervenções em contextos educativos diversos. São Paulo: Edições Loyola, 2016a, p. 11-28.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Arte, imaginação e desenvolvimento humano: Aportes à atuação do psicólogo na escola. In: DAZZANI, Maria Virgínia. & SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Psicologia Escolar crítica:** teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas: Alínea, 2016b, p. 77-93.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de., Petroni, Ana Paula; & Andrada, Paula Costa de. Apresentação. In: SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem:** intervenções em contextos educativos diversos. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 7-10.

CAPÍTULO 3

PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI COMO FUNDAMENTO PARA A ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR

Ana Rogélia Duarte do Nascimento

Fabíola de Sousa Braz Aquino

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é derivado da dissertação de mestrado da primeira autora, que teve como foco a atuação da(o) psicóloga(o) escolar junto a docentes no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Este capítulo tem por objetivo discorrer a respeito de pressupostos da Psicologia histórico-cultural, especificamente as elaborações de Vigotski³, acerca de aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem e sua importância para uma atuação em psicologia escolar de base crítica. A escola, para este autor, é um espaço potencial de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que, pela mediação de outros, o sujeito se apropria dos conheci-

3 Optou-se neste capítulo pela utilização da grafia do nome Vigotski, tendo em vista a transliteração do russo direto para a língua portuguesa, conforme utilizado por Prestes e Tunes (2012).

mentos historicamente elaborados pela humanidade (VIGOTSKI, 2010; OLIVEIRA, 1997).

Na perspectiva vigotskiana, o aprendizado, favorecido pela mediação pedagógica, constitui-se dinâmico, concreto e histórico. Desse modo, a(o) profissional de psicologia escolar pode atuar em contextos educacionais como mediadora(or) de processos de ensino e aprendizagem, percebendo os sentidos e significados presentes nas relações entre os sujeitos na escola, de maneira a promover a reflexão sobre os mesmos, e assim desenvolver as funções psicológicas superiores (SOUZA, 2016).

Para Vigotski (2010, 2018), desenvolvimento é um processo complexo de formação do homem ou da personalidade, que se dá a partir do aparecimento de novas qualidades e características singulares do indivíduo a cada etapa vivenciada, as funções psicológicas superiores. Este processo é constituído pelas relações sociais dialéticas e históricas entre os sujeitos. As novas características surgem pela relação estabelecida com o momento anterior de desenvolvimento. Dessa maneira, o homem é único e organizado complexa e heterogeneamente, pois, no decorrer de seu desenvolvimento, determinados componentes de seu organismo reestruturam e reagrupam suas relações de acordo com cada momento vivenciado. Assim, para este autor, muito do que havia antes não desaparece, mas se reestrutura e se organiza de maneira superior.

Para a teoria do desenvolvimento humano de Vigotski, *o meio é a fonte de desenvolvimento*, pois é nele que os sujeitos entram em contato com o modo ideal proferido por um indivíduo mais experiente e a forma inicial própria da criança, originando

uma nova e específica maneira de agir do sujeito. Dessa maneira, o processo de *mediação*, que ocorre nas relações entre sujeitos, é de fundamental importância para o desenvolvimento do psiquismo humano, pois é no *meio* que estão as características historicamente elaboradas e as especificidades próprias do homem, devido aos aspectos hereditários e orgânicos (VIGOTSKI, 2018).

O *meio* ao qual o autor supracitado se refere tem um caráter dinâmico e é fonte das características especificamente humanas do indivíduo. Pelas relações sociais estabelecidas com este meio é que o sujeito entra em contato com os conteúdos construídos pela história da cultura humana e, a partir disso, atribui sentido pessoal a suas vivências, desenvolvendo características tipicamente humanas (VIGOTSKI, 2018; MELLO, 2010).

Dessa forma, a *vivência* de um indivíduo consiste em uma unidade entre suas características peculiares e o meio com o qual se relaciona. O conceito de *vivência* resguarda então a unidade entre a cognição e os afetos, conferindo ao processo de desenvolvimento um caráter único e intransferível de cada pessoa (VIGOTSKI, 2018). Por este motivo, o autor russo defende que o papel do meio no desenvolvimento de cada pessoa é relativo, pois cada ser humano tem sua história de desenvolvimento que a cada período se reestrutura nas relações entre os componentes da personalidade e do organismo. Assim, não há apenas um desenvolvimento quantitativo pelo surgimento de novas funções psicológicas, mas também qualitativo, devido ao conteúdo presente na reestruturação das relações de especificidades do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018; MELLO, 2010).

Portanto, as elaborações de Vigotski são de imensa importância à compreensão do processo de ensino e aprendizagem e servem de base para uma atuação crítica e preventiva, aspectos que serão discorridos nas sessões seguintes (GUZZO *et al.* 2019).

ANÁLISE PSICOLÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Para compreender melhor os aspectos referentes à análise psicológica do ensino e da análise pedológica (ou do desenvolvimento humano) no processo pedagógico, Vigotski (2007, 1926/2010) advoga ser necessário considerar e compreender a relação existente entre o ensino e o desenvolvimento do sujeito em idade escolar.

Conforme o referido autor, primeiro é importante estar ciente de que antes de adentrar aos muros escolares o sujeito teve uma história “pré-escolar” e se encontra em um determinado momento de desenvolvimento que teve seu curso iniciado no âmbito familiar. Neste contexto, os sujeitos apreendem conhecimentos a partir das relações com outros mais experientes da cultura, os quais dominam as formas finais ou ideais. Desse modo, os sujeitos vivenciam um ciclo de aprendizagem específico, de maneira que, desde o seu nascimento, a aprendizagem e o desenvolvimento estão intrinsecamente relacionados.

A partir das colocações de Vigotski (1926/2010), depreende-se que a aprendizagem pré-escolar, através das interações do dia a dia do sujeito, desenvolve os chamados conceitos espontâ-

neos e se dá de forma mais visual e concreta. Já a aprendizagem escolar se dá por meio da apreensão dos conceitos científicos, que ocorre pela mediação de outro sujeito mais experiente de maneira sistematizada, verbal e intencional. De acordo com o autor, os conceitos espontâneos e científicos se originam e desenvolvem de formas distintas, porém fazem parte de uma mesma fase de desenvolvimento do pensamento da criança, estando inter-relacionados. Essa ligação entre os dois tipos de conceitos se dá pelo fato de que, para o indivíduo compreender os conceitos científicos, que são assimilados sistematicamente, é necessário que ele tenha desenvolvido satisfatoriamente os conceitos espontâneos, que são aprendidos nas relações cotidianas. Dessa maneira, os conceitos assimilados no ambiente familiar e/ou do cotidiano do sujeito não podem estar dissociados dos conceitos apreendidos na escola.

Na perspectiva vigotskiana, a transformação de conceito espontâneo em conceito científico só é possível a partir das interações escolares. As relações mútuas entre esses dois tipos de conceitos contribuem fundamentalmente para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (REGO, 2014).

Para compreender a relação existente entre o nível de desenvolvimento do sujeito e suas possibilidades de aprendizagem, de acordo com Vigotski (1926/2010), deve-se definir o nível de desenvolvimento atual do sujeito e a zona de desenvolvimento imediato. O primeiro provém de ciclos de desenvolvimento já finalizados, ou seja, aquilo que o sujeito consegue realizar sem a ajuda de outros.

Assim, aquilo que o indivíduo consegue realizar com auxílio de alguém só é possível dentro de sua zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 1926/2010; OLIVEIRA, 1997). Disso se deriva que as relações interpessoais são de grande importância para que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorra, pois de início esse nível de desenvolvimento atual (interpsíquico) precisa ocorrer para que o desenvolvimento do pensamento abstrato (intrapíquico) se efetive (VIGOTSKI, 1926/2010).

Desse modo, a aprendizagem, se devidamente organizada, cria uma zona de desenvolvimento imediato, isto é, cria processos internos de aprendizagem que ocasionam desenvolvimento, havendo, portanto, uma unidade entre esses processos e a aprendizagem (VIGOTSKI, 1926/2010).

É neste ponto que o autor russo respalda sua defesa da escola como um local que pode propiciar o desenvolvimento humano por meio da socialização adequada dos conhecimentos científicos elaborados pela cultura humana, como as quatro operações aritméticas, a escrita e as ciências naturais (VIGOTSKI, 2007, 1926/2010).

Dessa maneira, a mediação no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva vigotskiana, é o que propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No contexto escolar, o professor representa um importante mediador de conhecimentos científicos ao apresentar conceitos e exemplificá-los, demonstrar ações ou utilizar conceitos correlatos já conhecidos pelos estudantes, os quais funcionam como facilitadores para a apropriação, pelos estudantes, de noções mais

complexas. Dessa forma, a mediação pedagógica é um processo que potencializa o aprendizado, pela interposição de um terceiro elemento na relação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, qual seja, o professor (REGO, 2014).

Na esteira dessas discussões, é possível compreender que o papel do educador é organizar e regular o meio social educativo da sua interação com os estudantes. É esse meio social que impulsiona o processo de ensino e aprendizagem. A educação, então, para o referido autor, ocorre através da experiência singular do estudante, que está intrinsecamente relacionada ao meio, no qual o professor é guia e regulador racional (VIGOTSKI, 1926/2010).

A defesa vigotskiana é de que o trabalho docente é crescentemente complexo, tendo em vista as exigências com as quais esta(e) profissional precisa administrar cada dia mais em seu fazer diário, denominando assim a pedagogia ou ato educativo como “uma arte complexa e de base científica” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 455).

A ação intencionalmente planejada e cientificamente embasada do professor confere a este o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, pois por meio do objeto/ conteúdo que leciona deve fazer a inter-relação entre a escola e a vida do aluno. Desse modo, a atividade mediadora do professor é de grande importância para suscitar ou não o desenvolvimento psicológico do aluno, pois é por meio da apropriação dos conteúdos curriculares que os estudantes se desenvolvem psicologicamente. O ensino dos conteúdos possibilita que o aluno elabore conceitos novos, estabeleça generalizações e

conheça a realidade de maneira mais aprofundada (VIGOTSKI, 2007, 1926/2010).

O autor supracitado se refere à natureza psicológica do processo educacional como complexa, pois as trocas dialéticas das relações de mediação entre os sujeitos conferem a esse processo um caráter dinâmico e ativo, sendo movido por rupturas constantes entre o sujeito e o mundo.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Pressupostos da teoria do desenvolvimento humano de Vigotski têm fundamentado a concepção de Psicologia Escolar Crítica em que são considerados os múltiplos fatores constituintes do contexto escolar, os quais devem ser de compreensão de psicólogas(os) escolares. Assim, a(o) psicóloga(o) inserida(o) nesse espaço deve levar a cabo ações que promovam desenvolvimento humano pela mediação das relações produzidas nesse contexto com os diversos atores da comunidade escolar, que estão atrelados às políticas educacionais, sociais e econômicas de um determinado processo histórico (ANDRADA; PETRONI; JESUS; SOUZA, 2018).

O processo de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva crítica em psicologia escolar, é composto por múltiplos fatores sociais e escolares. Tal processo é o principal foco de atuação da(o) psicóloga(o) na escola, pois é determinado pelas relações escolares, em um contexto histórico, social e cultural

específico de cada comunidade (FACCI, EIDT, 2011; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, 2019).

Compreender o processo educacional, necessariamente, demanda que a(o) psicóloga(o) considere em sua análise e intervenção tanto o fazer docente, como as características dos estudantes e a relação entre eles. Especificamente junto aos docentes, a atuação da(o) psicóloga(o) consiste em mediar as relações existentes nesse processo, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas cotidianas e as concepções que as subjazem (TULESKI; EIDT, 2007; FACCI; EIDT, 2011; DEL PRETTE; PAIVA; DEL PRETTE, 2005).

Tendo como base a lógica dialética, a teoria histórico-cultural vigotskiana sustenta práticas em psicologia escolar, que lançam um olhar crítico sobre a totalidade constituinte da escola, a relação deste todo com os seus componentes (professores, alunos, gestores, demais funcionários), ao mesmo tempo em que percebe as singularidades existentes nas relações estabelecidas nesse espaço. Desse modo, as análises e intervenções deste profissional no âmbito escolar se alinham a intervenções contextuais e construídas em parceria com o coletivo da escola (FACCI; EIDT, 2011; SOUZA; PETRONI; DUGNANI; BARBOSA; ANDRADA, 2014).

De acordo com Meira (2003), uma perspectiva ou concepção se caracteriza crítica quando se propõe a enxergar e apreender a totalidade dos múltiplos fatores que compõem os fatos sociais, que, por serem históricos e culturais, podem ser alvo de transformação por meio da ação humana. Nesse sentido, a

concepção de homem que subjaz o pensamento crítico é de um ser ativo que está em constante processo de construção histórica.

A partir dessa proposta de atuação crítica e comprometida socialmente, autoras(es) da psicologia escolar (CORREIA, 2004; NEVES, 2011; MARINHO-ARAUJO, 2014, 2015; GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2011, 2016; SOUZA *et al.*, 2014; SOUZA, 2016; ANDRADA *et al.*, 2018; GALDINI; AGUIAR, 2003; GUZZO *et al.*, 2019) têm defendido formas possíveis de intervenção nos espaços escolares pela mediação da(o) profissional de psicologia escolar em parceria com o coletivo institucional. É proposto que estas ações estejam comprometidas socialmente com concepções de aprendizagem e desenvolvimento humanos, que não sejam deterministas, revelando assim a implicação dialética entre processos psicológicos e processos educacionais.

Dentre as formas de atuação supracitadas, pode-se destacar o modelo elaborado por Neves (2011), chamado Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e níveis de intervenção (PAIQUE); a proposta de Intervenção Institucional preventiva e relacional de Marinho-Araújo (2014); e a Intervenção Psicossocial efetivada por Raquel Souza Lobo Guzzo, desde os anos 2000, e pelo grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), coordenado por Vera Lúcia Trevisan de Souza, desde 2007.

O PAIQUE consiste em um modelo de intervenção que reafirma a importância da escola como um espaço singular de aprendizado e desenvolvimento humano, privilegia a autonomia do trabalho docente, bem como favorece a efetivação de um trabalho institucional e preventivo. Institucional por possibilitar

a parceria entre profissionais da escola e preventivo, pela possibilidade de mudança e reflexão das concepções e práticas docentes, já que é realizado um trabalho com os professores (NEVES, 2011).

Compreendendo que a atuação da(o) psicóloga(o) escolar tem como foco de trabalho o coletivo escolar, as relações intersubjetivas entre os diversos atores institucionais, bem como as práticas pedagógicas realizadas para muitos, Marinho-Araújo (2010) elaborou a proposta inicial de intervenção institucional em psicologia escolar, que posteriormente foi ampliada e atualizada (MARINHO-ARAÚJO, 2014, 2015), para orientar a atuação de psicólogas(os) no contexto escolar e em campos emergentes tais como ONGs e a Educação Tecnológica e Superior.

Essa proposta de atuação se constitui por ações dinâmicas, participativas e sistemáticas com o coletivo institucional e está organizado em quatro dimensões que são efetivadas de maneira não hierarquizada, integrada e contextualizada: *Mapeamento Institucional*, em que há a imersão no cotidiano escolar, por meio de ações como análise da conjuntura, análise documental e observações institucionais; *Escuta Psicológica*, que tem como objetivo ouvir e compreender as especificidades das demandas, bem como investigá-las e questioná-las administrando as intersubjetividades que circulam nas relações; *Assessoria ao Trabalho Coletivo*, em que a(o) psicóloga(o) escolar media processos de desenvolvimento humano adulto junto aos profissionais da instituição educacional; e *Acompanhamento ao Processo de Ensino Aprendizagem*, que possui como foco a melhoria no desempenho escolar dos estudantes (MARINHO-ARAÚJO, 2014, 2015).

A proposta de intervenção psicossocial, elaborada por Raquel Souza Lobo Guzzo, envolve ação, avaliação e intervenção, e tem sido realizada nos projetos “Voo da Águia” e “Espaço de Convivência, Ação e Reflexão” (ECOAR). Esses projetos têm o intuito de efetivar intervenções preventivas de cunho longitudinal em escolas públicas, trabalhando com professores, gestores, famílias e redes de apoio, bem como conhecendo suas formas de vida, realizando levantamento de indicadores de risco que possam intervir no desenvolvimento de crianças e adolescentes (MEZZALIRA; WEBER; BECKMANN; GUZZO, 2019; GUZZO *et al.*, 2019; GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2016).

De maneira geral, as ações centrais efetivadas nos referidos projetos consistem em: mapeamento escolar e social de vida; acompanhamento das trajetórias de vida e de escolarização; participação nas reuniões de formação docente; estabelecimento de redes intersetoriais; encontro com a família; e fortalecimento da formação acadêmica e profissional (MEZZALIRA *et al.*, 2019).

O grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROPEDS), coordenado por Vera Lúcia Trevisan de Souza, tem buscado compreender quais práticas da(o) psicóloga(o), no âmbito escolar, podem ser efetivadas para promover melhorias nas condições de ensino, aprendizagem, bem como nas relações de convivência nesses espaços. A proposta de atuação efetivada pelo PROSPED considera a totalidade da instituição escolar, ao mesmo tempo em que adota uma postura investigativa e interventiva, que é construída em parceria com os educadores e demais componentes do coletivo escolar (SOUZA *et al.*, 2014; ANDRADA *et al.*, 2018).

Para promover espaços de diálogo junto ao coletivo escolar, as autoras utilizam a arte como um meio de se aproximar dos sentidos atribuídos pelo sujeito ao que vivem. Respaldam-se na defesa vigotskiana sobre o papel da arte para mobilizar sentidos e significados sobre a realidade, despertar os afetos pela vivência que proporciona e mobilizar processos de ressignificação. Dessa forma, esse momento de encontro entre o externo e o interno se configura em uma situação idiossincrática, a qual Vigotski denominou situação social de desenvolvimento (SSD) (SOUZA *et al.*, 2014).

Trabalhando como um parceiro das(os) educadoras(es) no espaço escolar, a(o) psicóloga(o) pode promover situações sociais de desenvolvimento que propiciem vivências de ensino e aprendizagem. Desse modo, permite a ressignificação por parte de docentes e estudantes sobre o ensinar, o aprender, bem como as demandas específicas do contexto em que está situada(o). Assim, a(o) psicóloga(o) enquanto mediadora(or) e facilitadora(or) de processos de conscientização e transformação do contexto escolar, realiza seu trabalho a partir de demandas contextuais, construindo em parceria as alternativas de superação aos entraves encontrados no cotidiano da escola (SOUZA *et al.*, 2014).

Todas as propostas de intervenção em psicologia escolar educacional anteriormente discutidas se fundamentam na psicologia crítica, que tem como um dos pilares a psicologia histórico-cultural defendida por Vigotski, que conferiu à psicologia o papel de se tornar uma ciência histórica e comprometida socialmente com os modos de vida das comunidades escolares. Portanto, ao falar em uma intervenção de caráter psicossocial, deve-se ter a clareza de que os processos psicológicos e sociais

dos indivíduos e das situações que vivem são contextuais e concretos, analisando crítica e reflexivamente as mesmas (GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo dissertar a respeito das elaborações da teoria histórico-cultural vigotskiana referentes ao processo de escolarização e sua importância enquanto base teórica e metodológica para uma atuação em psicologia escolar de base crítica.

As relações sociais, de acordo com Vigotski (2018), constituem-se como a base primordial para o aprendizado e consequente desenvolvimento humano das funções psicológicas superiores. Estas funções se desenvolvem, principalmente na idade escolar, em que os sujeitos estão em interação social intensa com outros indivíduos em seu meio cultural, aqui entendido como fonte de desenvolvimento. Por este motivo, o profissional de psicologia, com uma prática bem fundamentada teórica e metodologicamente, faz a diferença na construção de ações escolares, que sejam efetivadas em parceria com o coletivo institucional e atendam às demandas da comunidade escolar.

Os pressupostos da teoria do desenvolvimento de Vigotski subsidiam uma atuação em psicologia escolar educacional de caráter psicossocial, bem como demonstram a importância da parceria entre psicóloga(o) e professora(or) na elaboração intencional de ações que estejam comprometidas com o desenvolvimento humano dos atores escolares e que lancem um

olhar crítico e politicamente situado mediante a realidade que partilham na instituição de ensino. Desse modo, o foco da(o) psicóloga(o) é se tornar mediadora das relações dentro do espaço escolar, favorecendo a ressignificação da consciência por parte dos que compõem o âmbito educacional (SOUZA *et al.*, 2014; SOUZA, 2016).

REFERÊNCIAS

ANDRADA, P. C. de; PETRONI, A. P.; JESUS, J. S. de.; SOUZA, V. L. T. de. A Dimensão Psicossocial na Formação do Psicólogo Escolar Crítico. *In*: SOUZA, V. L. T. *et al.* (org.). **Psicologia escolar crítica**: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018, cap. 1, p. 13-33.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia: Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. ed. rev. Brasília: CFP, 2019.

CORREIA, M. **O desafio do cenário escolar para o profissional da psicologia**: por onde começar. Psicologia Escolar: uma parceria necessária. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004, p. 62-78.

DEL PRETTE, Z. A. P.; PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 57-72, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072005000200005. Acesso em: 10 jul. 2022.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M. Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: a queixa escolar em questão. *In*.: AZZI, R. G.;

GIANFALDONI, M. H. T. A. (org.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 129-156.

AGUIAR, W.; GALDINI, V. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. *In*: M. ANTUNES, & M. MAIRA, (Orgs.), **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 88-103.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. **Avaliação Psicológica**, n. 2, v. 10, p. 163-171, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000200007. Acesso em: 15 jul. 2022.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: A questão do método. *In*: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. de (org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016, cap. 1, p. 21-35.

GUZZO *et al.* Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, 2019, v. 11, n. 1, p. 153-167.

MARINHO- ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 17-35, 2010.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. *In*: GUZZO, R. S. L. (org.). **Bastidores da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em Psicologia Escolar**. 1. ed. Campinas: Editora Alínea, 2014. cap. 7, p. 153-175.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar para todos: a opção pela intervenção institucional. **Psicologia, Educação e Cultura**, Instituto Superior Politécnico Gaya, n. 1, v. XIX, 2015. Disponível em: <https://1library.org/article/psicologia-escolar-para-todos-op%C3%A7%C3%A3o-pela-interven%C3%A7%C3%A3o-institucional.ye9391rq>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia SocioHistórica. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.).

Psicologia escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/XFdGdGZt9x5zzjf6TfryGcM/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MEZZALIRA, A. S. C.; WEBER, M. A. L.; BECKMANN, M. V. R.; GUZZO, R. S. L. O psicólogo escolar na educação infantil: uma proposta de intervenção psicossocial. **Revista de Psicologia da IMED**, n. 1. v. 11, p. 233-247, 2019.

NEVES, M. M. B. J. Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar**: identificando e superando barreiras. Campinas: Átomo e Alínea, 2011, cap. 8, p. 175-214.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300003. Acesso em: 10 jul. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C.; BARBOSA, E. T.; ANDRADA, P. C. O psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. *In*: GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar**: Desafios e bastidores na educação pública. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, cap. 2, p. 27-54.

SOUZA, V. L. T. Arte, imaginação e desenvolvimento humano: Aportes à atuação do psicólogo na escola. *In*: DAZZANI, M. V. M.;

SOUZA, V. L. T. de (org.). **Psicologia escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016, cap. 4, p. 77-93.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**. v. 12, n. 3, p. 531-540, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000300010> . Acesso em: 15 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1926/2010.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigostki sobre os fundamentos da pedagogia**. PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

CAPÍTULO 4

A PSICOLOGIA ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO NOS ARRANJOS ESPACIAIS DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Natália de Lourdes Ferreira dos Santos

Fabíola de Sousa Braz Aquino

Atualmente, com a inserção das crianças no contexto de creche desde os primeiros meses de vida, em tempo integral, aumentaram as discussões sobre a qualidade dos espaços de educação infantil em seus aspectos estruturais, pedagógicos e a sua finalidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dentro dos aspectos-chave para uma educação infantil de qualidade, tem-se a organização dos espaços como fator imprescindível. Tal espaço deverá estar organizado de acordo com a faixa etária da criança e propor desafios cognitivos, motores, afetivos e sociais que farão com que a criança desenvolva suas potencialidades, permitindo-a explorar seus limites (ZABALZA, 1998, MENEGHINI; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003).

Nesse contexto, é importante que o professor saiba avaliar as possibilidades de uso dos materiais e, assim, planejar suas ações tendo como referência as concepções de desenvolvimento infantil,

que podem ser discutidas e mediadas pelo saber psicológico (GUZZO; MEZZALIRA, 2011).

No presente capítulo será discutido o papel dos arranjos espaciais e seu impacto no processo de aprendizagem e desenvolvimento e nas interações estabelecidas entre educadores e crianças de contextos públicos de educação infantil. Para explorar essa questão, ter-se-á por base os pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2004), a qual considera a aprendizagem como uma experiência social mediada por um sujeito mais experiente de sua cultura.

Em seguida, será realizada uma articulação entre o campo da Educação infantil e a Psicologia Escolar, uma vez que as experiências vivenciadas na Educação Infantil são importantes e servem de base para a construção da identidade da criança que está em formação.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: PRESSUPOSTOS BÁSICOS PARA UMA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO INFANTIL

A teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky (2004) defende que o comportamento da criança ocorre de acordo com o meio ao qual está inserida e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. A partir daí, Vygotsky destaca o papel primordial da cultura na formação e no desenvolvimento: o meio interfere no desenvolvimento da personalidade, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento.

A análise do meio a partir das vivências do sujeito resulta em uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento infantil, uma vez que, na teoria vygotskyana, o desenvolvimento da criança parte do biológico para o cultural, através da interação social. Essa interação da criança com a cultura é intermediada pela colaboração de um sujeito mais experiente que promove e facilita a apreensão do contexto pela criança através do processo de mediação, elemento essencial que favorece o aprendizado infantil (PINO, 2010).

Segundo Martins e Rabatini (2011), Vygotsky ressalta a importância de um indivíduo mais experiente no processo de aprendizado da criança, por compreender que na interação entre ambos, o primeiro utiliza ferramentas mediadoras culturais, a exemplo da linguagem, que auxilia a criança na apropriação dos signos da sua cultura e essa mediação provoca transformações e promove desenvolvimento. Logo, tem-se que ir além da criança, além do indivíduo que se desenvolve e apreendê-lo dentro das redes de significações em que se encontra inserido.

Dentre as vivências que os sujeitos passam ao longo da vida, a educação infantil tem papel central pois cria condições para que se apropriem, através de mediações culturais planejadas e intencionais, os conhecimentos acumulados pela humanidade. Logo, é função do educador interpretar a significação que as crianças atribuem ao meio (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013).

Moreira e Souza (2016) consideram o ambiente escolar como sendo um ambiente formador, o “terceiro educador”, visto que, pode afetar diretamente na qualidade do aprendizado. Por isso, é necessário que a criança esteja em um espaço bem

organizado para desenvolver suas competências e interaja com o mesmo para vivenciá-lo intencionalmente.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

A creche, frequentemente, é o primeiro contexto socializador externo ao ambiente familiar, dessa forma, é necessário que este local seja vivenciado pela criança como seguro e protegido, e seja um espaço saudável de aprendizado (ZENDRON *et al*, 2013).

Todos os ambientes construídos para crianças devem promover a identidade pessoal, o desenvolvimento de competência, as oportunidades para crescimento, a segurança e confiança e as oportunidades para o contato social e privacidade, para poder garantir o pleno desenvolvimento da criança como cidadão. Ou seja, um espaço propício cria condições para que o ato educativo possa favorecer o desenvolvimento cognitivo, físico e social. Logo, os acontecimentos ocorridos no meio/ambiente regulam o desenvolvimento das crianças (SOUTO; GIL; SAITO, 2015; HORN, 2004).

Na Educação Infantil, o espaço é complementar à ação pedagógica, diante disso é preciso se pensar em um espaço que proporcione à criança interagir tanto com o espaço em que está inserida e os objetos ali presentes, quanto com os colegas e o professor, uma vez que as interações que acontecem neste espaço podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento da criança (HORN, 2004). Pensando nisso, o próximo tópico traz a organização

dos espaços na creche e como este pode ajudar aos educadores no processo de ensino-aprendizagem.

A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Autores como Moreira & Souza (2016) defendem que cada indivíduo “percebe” e age de forma diferente em um mesmo ambiente e nisto está imbricada a sua vivência no espaço. Segundo Cassia e Garanhani (2011), o espaço é um elemento curricular, um recurso pedagógico, capaz de oportunizar aprendizagens às crianças por meio das interações entre elas, com adultos e/ou com objetos. Em relação às configurações do contexto às crianças, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), determina que a forma de dispor todo o mobiliário, e o ambiente de uma forma geral, deve atender as necessidades e características das crianças atendidas, no qual a criança pode transformar os brinquedos e os móveis presentes em instrumentos facilitadores da aprendizagem e que podem favorecer ou inibir a relação criança-criança e adulto-criança.

Segundo Zamberlan, Basani e Araldi (2007), a entrada, a organização da sala, os corredores e as pinturas nas paredes influenciam o processo de aprendizagem das crianças, uma vez que tal organização é influenciada pela concepção que o educador tem de desenvolvimento infantil, da relação que estabelece com a criança e sua atividade pedagógica.

Conforme Horn (2013), o espaço de um dado contexto, nunca é neutro, pois a mera presença (ou ausência) de elementos

e a sua organização refletem os objetivos pessoais dos adultos, de acordo com o seu entendimento acerca do desenvolvimento infantil. De acordo com a BNCC (2018), corroborado por Braz-Aquino e Albuquerque (2016), a organização do ambiente, bem como o planejamento pedagógico pedagógico devem ser baseados ser baseadas nas possibilidades que as crianças possuem de interagir com outras crianças e com os educadores. Dessa forma, reafirma-se que o espaço físico e sua disposição, bem como dos objetos existentes nele contidos interferem diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem.

De acordo com Zabalza (1998), um dos aspectos-chave para uma educação infantil de qualidade é a organização dos espaços, o modo como eles se apresentam e a forma como a criança se comporta nele. O autor propôs dez aspectos-chaves que constituem condições básicas para a educação da criança e podem auxiliar os profissionais no acompanhamento e avaliação da ação educativa, quais sejam: *a organização dos espaços; o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação e anotações; e trabalho em conjunto com os pais e as mães* (ZABALZA, 1998, p. 50-54).

No que se refere à *organização dos espaços*, o autor discorre sobre a relevância de tal organização constituir-se de espaços amplos e diversificados, proporcionando às crianças realizarem atividades individuais e coletivas. A segunda é a necessidade de o professor mediar atividades que desenvolvam a autonomia da criança, propiciando a ela momentos de atividades livres e

também a participação nos trabalhos dirigidos pelo professor. Na terceira, defende-se um ambiente seguro, para que a criança possa assumir risco e desafios, construindo o desenvolvimento de forma integral; ressalta a importância de informar para a criança o que, como e por que determinada atividade será realizada, de modo a valorizar a linguagem na criação de hipótese, imaginação e fantasia, nos quais as capacidades neurológicas, intelectuais e emocionais são interligadas.

Forneiro (1998) descreve a existência de quatro dimensões relevantes sobre como organizar um ambiente educacional – física, funcional, temporal e das relações. Tais dimensões são inter-relacionais, mesmo que possam ser manipuladas independentemente pelo educador. A *dimensão física* engloba todos os espaços disponíveis às crianças (sala, pátio, solário, área externa, refeitório, banheiro etc.), seus elementos estruturais (tamanho, tipo de piso, janelas, teto etc.), os objetos disponíveis (materiais, mobiliário, decoração, equipamentos etc.) e as diferentes formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço. A *dimensão funcional*, refere-se a forma que as crianças utilizam os materiais, seja de modo autônomo, ou dirigido pelo adulto. A *dimensão temporal* do espaço está relacionada ao tempo de duração e ao ritmo, rápido ou lento, de realizar as atividades. Já a *dimensão das relações* refere-se às várias inter-relações possíveis, decorrentes do modo de utilização do espaço e do tipo de participação do educador (se ele sugere, dirige, impõe, não participa, observa etc.).

Na dimensão física, no que se refere a distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço, utiliza-se o termo Arranjo Espacial (Legendre, 1986; 1999). O tipo de arranjo e a

forma como o mobiliário encontra-se disposto pode ampliar ou limitar as possibilidades de um ambiente educativo, devendo facilitar ao máximo a escolha de atividades das crianças, dando-lhes segurança, conforto, bem como estimular à autonomia e à cooperação.

Segundo Legendre (1999), existe três formas de dispor o ambiente: no *arranjo semi-aberto*, a criança visualiza todo o local, entretanto, o ambiente é delimitado pelo menos em três lados por barreiras físicas ou de objetos consideravelmente baixos; o *arranjo aberto*, marcado por um grande espaço central vazio caracterizado pela ausência de delimitações que são denominadas de zonas circunscritas; e o *arranjo visualmente restrito* ou *arranjo fechado*, no qual o ambiente é dividido em duas ou mais áreas por objetos grandes que impedem a criança de visualizar completamente o local.

Campos-de-Carvalho (2004), estudou o papel de arranjos espaciais enquanto suporte para as interações infantis em creches e considerou que nas zonas circunscritas as crianças tendem a permanecer em pequenos grupos, realizando atividades sem a necessidade da mediação de um adulto, proporcionando, assim, mais privacidade e proteção, favorecendo que as crianças se concentrem mais em suas atividades. Para a autora, as zonas circunscritas, então, atuam como suporte para o estabelecimento e a manutenção das interações infantis. Carvalho e Rubiano (2001), propõe que os objetos utilizados para estruturar uma zona circunscrita sejam baixos ao ponto de permitirem às crianças um fácil contato visual com os adultos, uma vez que elas tendem a não permanecer em áreas fora do contato visual com a educadora.

No que se refere aos arranjos semiaberto, as interações são raras, e as crianças buscam permanecer em volta do adulto, enquanto os arranjos do tipo aberto, marcado por um grande espaço central vazio, favorecem a promoção e manutenção das interações entre crianças pequenas, visto que geram sentimentos de proteção e privacidade, propiciando à criança focalizar sua atenção tanto na atividade que está sendo desenvolvida quanto no comportamento dos demais sujeitos (CARVALHO; RUBIANO, 2001).

A organização do espaço, os materiais e os estímulos disponíveis devem mudar ao longo do ano letivo, ela deve acompanhar o tema e/ou projeto trabalhado, a fim de possibilitar a criança uma ressignificação da sala de aula, bem como, as crianças precisam ter autonomia ao manipular o mobiliário e os objetos presentes, visto que se sentir parte do ambiente favorece as interações sociais. Dessa forma, o ambiente da sala precisa permitir diferentes vivências a serem experimentadas pela criança, além de favorecer a interação entre as crianças e, conseqüentemente, possibilite os processos proximais (BRASIL, 1998; HORN, 2004; MOREIRA; SOUZA, 2016)

É fundamental que na educação infantil o espaço seja pensado para a criança, para que elas não fiquem a depender do adulto, mas que possam ser autoras das suas aprendizagens. A centralidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento deve sair da figura do educador, oportunizando às crianças ter sua autonomia promovida, permitindo que ela aja sem o auxílio do adulto, levando em conta suas necessidades básicas e potencialidades; quanto mais organizado, estruturado em arranjos,

mais ele será desafiador e promoverá autonomia das crianças (GONÇALVES; DE MATTOS, 2017; SOUTO; GIL; SAITO, 2015).

Logo, é importante a criança ter um espaço que possua objetos que a permita criar, imaginar e construir, ou seja, é fundamental para a criança em desenvolvimento, aqui incluídas as que frequentam a educação infantil, estar em contato direto com variados tipos de brinquedos que proporcionem experiências diferentes, com diversos aromas, cores, sons e texturas (HORN, 2013; Brasil, 2012). Ressalta-se, ainda, a importância de a criança ter momentos de recreação em diferentes espaços para aumentar seu repertório de comportamentos que a criança demonstrará, bem como, o nível de interação que desenvolverá com o espaço e com as demais pessoas (CUNHA, 2013; CARVALHO; MENEGHINI, 2011).

Enfim, destaca-se que não é necessário um grande espaço ou materiais excepcionais e, sim, a qualidade do ambiente. Isso pode se dar através da sensibilização, por parte do educador, de que é necessário planejar em um mesmo espaço, diferentes organizações espaciais, assumindo várias funções, em diferentes contextos, bem como fazer uso dos objetos de modo simbólico.

Partindo do princípio de que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança num ambiente socializador, o profissional da psicologia pode contribuir no ambiente educacional mediando a compreensão dos processos psicológicos envolvidos no aprendizado infantil (DELVAN; RAMOS; DIAS, 2002).

O PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Segundo Costa e Guzzo (2006), faz parte das atribuições do Psicólogo Escolar na educação infantil o acompanhamento do desenvolvimento da criança na escola de forma individual e coletiva no ambiente escolar, seja por meio de observações, conversas ou atividades realizadas com a própria criança; tal acompanhamento permitirá um registro mais detalhado sobre a história escolar da criança e devem conter aspectos tais como: iniciativa, relações sociais, afeto, motricidade, grau de atividade, alimentação e características ou alterações corpóreas, entre outros, que podem vir a contribuir ou interferir no desenvolvimento da criança. Outra função é realizar escuta profissional da equipe pedagógica, a fim de conhecer a dinâmica institucional, conhecer as relações estabelecidas entre os funcionários da escola e a forma como enxergam a escola, bem como conhecer sobre o contexto de vida do educador, visto que isto interfere diretamente em sua atuação pedagógica.

O psicólogo escolar que atua na Educação Infantil é concebido como promotor e mediador do processo de desenvolvimento infantil e das atividades pedagógicas. Tal profissional vem auxiliar à compreensão dos processos psicológicos envolvidos no aprendizado infantil, considerando os aspectos sócio-histórico-culturais imbricados no desenvolvimento humano. Diante disto, este profissional pode contribuir com conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil para a formação dos profissionais que atuam na instituição, auxiliando na construção de uma proposta pedagógica que promova o desenvolvimento infantil por meio

de um ambiente educacional adequado (DELVAN; RAMOS; DIAS, 2002; MEZZALIRA ET AL, 2019). Esse objetivo pode ser atingido através de palestras em reuniões pedagógicas, grupos de crianças e até mesmo em conversas informais no dia a dia.

É importante que o psicólogo possa se apropriar do referido tema e, assim, discutir sobre a importância dos arranjos no desenvolvimento e aprendizado infantil para que possa dialogar com os demais educadores acerca da importância da organização dos espaços e seu impacto para o sujeito em contexto de desenvolvimento humano inicial, bem como auxiliar com propostas metodológicas que favoreçam processos de aprendizado infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante pensar o espaço na educação infantil como promotor de desenvolvimento das crianças, o qual precisa contemplar sua autonomia, bem como estimular o seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional e físico. Para tal é importante que este seja lúdico e dinâmico, para que a criança possa interagir com o ambiente, os objetos, com os colegas e educador presentes, ressaltando que com o desenvolvimento das crianças são necessárias novas estruturas espaciais, permitindo-as realizarem novas experiências e originarem novos processos proximais.

Destaca-se a relevância do presente tema pois permite conhecer, analisar e refletir acerca das configurações de arranjos espaciais das instituições de educação infantil. Considera-se importante que os educadores, sejam pedagogos, gestores ou

psicólogos, busquem aprofundar o tema, a fim de averiguar quais ações podem favorecer ou inibir a interação das crianças com seus pares ou com o seu contexto, utilizando como mediação os ambientes presentes na educação infantil e como estes podem ser aliados no processo de aprendizagem no desenvolvimento humano inicial.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F.S.; NASCIMENTO, C.P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, p. 2, p. 414-427, 2013.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Brinquedos e Brincadeiras de creches – manual de orientação pedagógica**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRAZ AQUINO, F. S.; ALBUQUERQUE, J. A. Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 33, n. 7, p. 225-235, 2016.
- BRAZ AQUINO, F. S. *ET AL*. Psicologia Escolar na Educação Infantil: Proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional. *In*: SOUZA, V. L. T.; BRAZ AQUINO, F. de S.; GUZZO, R. de S. L.; MARINHO-ARAUJO, C.M. (Org.). **Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas**. 1a.ed. Campinas, São Paulo: Grupo Átomo & Alínea, 2018. v. 1, p. 65-86.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. *In*: GUZZO, R. S.; PINHEIRO, J. Q. Pinheiro; GÜNTHER, H. (Orgs.), **Psicologia ambiental**: entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas: Editora Alínea, 2004, p. 181-196.

CARVALHO, M. C. De; RUBIANO, M. R. B. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. *In*: OLIVEIRA, Z.M. (org.) **Educação Infantil**: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, M. C.; MENEGHINI, R.. Estruturando a sala. *In*: ROSSETTI FERREIRA, M. C. (Org.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 152-153.

CÁSSIA MARTINS, R.; GARANHANI, M. C. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 32, p. 37-56, 2011.

Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2ª ed., Brasília, Brasil, 2019.

COSTA, A. S.; GUZZO, R. S. L. Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. **Escritos sobre Educação**, v. 5, n. 1, p. 05-12, 2006.

CUNHA, E. F. da. **Espaço e atividades em creches**: interação e desenvolvimento de crianças de 2 anos. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, João Pessoa, 2013.

DELVAN, J. S.; RAMOS, M. C.; DIAS, M. B. A psicologia escolar/educacional na educação infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. **Psicologia: teoria e prática**, v. 4, n. 1, p. 49-60, 2002.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

GONÇALVES, A. V. B. B.; DE MATTOS, L. M. O espaço como provedor do desenvolvimento na educação infantil. *In* **Anais do Congresso Nacional Universidade**, EAD e Software Livre, 2017, v. 2, n. 8.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C. Ano da educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. *In*: GUZZO R. S. L.; C. M. MARINHO-ARAÚJO (Orgs.), **Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas: Editora Alínea, 2011, p. 11-32.

HORN, M. G. S. Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento. Brasília, 2013.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas. **A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEGENDRE, A. Effects of spatial arrangements on child/child and child/ caregivers interactions: An ecological experiment in day care centers. Em Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), **Anais da 16a Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, SP, p. 131-142, 1986.

LEGENDRE, A. Interindividual relationships in groups of young children and susceptibility to an environmental constraint. **Environment and Behavior**, v. 31, p. 463-486, 1999.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. *In* GUZZO, R. S. L. (Org.), **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Alínea, 2014, p. 153 -175.

MARTINS, L.M. & RABATINI, V.G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 1, n. 22, p. 345-358, 2011.

MENEGHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 2, p. 367-378, 2003.

MEZZALIRA, A. *et al.* O Psicólogo Escolar na Educação Infantil: Uma Proposta de Intervenção Psicossocial. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, p. 233-247, 2019.

MOREIRA, A.R.P.; SOUZA, T.N. (2016). Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 2, p. 229-237, 2016.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010.

SOUTO, D. L.; GIL, G. F.; SAITO, H. T. I. **A organização do espaço na educação infantil: algumas reflexões**. In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAMBERLAN, M. A. T.; BASANI, S. S.; ARALDI, M. Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. **Educere et Educare: revista de educação**, 2 (4), 245-260, 2007.

ZENDRON, A. B. F. *et al.* Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. **Barbaroi**, 39, p. 108-128, 2013.

CAPÍTULO 5

DESENVOLVIMENTO HUMANO E INCLUSÃO ESCOLAR: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A ATUAÇÃO NO ÂMBITO DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Ingrid Rayssa Lucena Ferreira

Wanessa de Macêdo Gomes

Fabíola de Sousa Braz Aquino

O presente capítulo parte de uma concepção cujo desenvolvimento humano da criança, com e sem deficiência, é regido pelas mesmas leis que governam a atividade vital. Assim, dentro da psicologia histórico-cultural tem-se como ponto de partida as leis gerais do desenvolvimento infantil e, posteriormente, concentra-se em estudar as especificidades no que diz respeito à criança com deficiência (VIGOTSKI, 2021).

Nesse sentido, esse capítulo visa explorar possíveis caminhos para a atuação do psicólogo escolar a fim de promover uma educação inclusiva. Para tanto, apresenta-se um breve histórico acerca da inclusão e aborda as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para o tema. Por fim, expõe e discute relatos de experiências baseados em estudos empíricos sobre a atuação do psicólogo escolar diante das demandas de inclusão.

MARCOS LEGAIS E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE COMO DIREITO DE TODOS

No fim do século XX, a UNESCO destacou, em vários países e no Brasil, o tema da inclusão, influenciado por vários movimentos no mundo, como a questão da globalização. Tudo isso ocorreu a partir de uma tentativa de aproximação de uma 'Educação para Todos' e para a paz, o que resultou na Declaração de Salamanca, em 1994, que trouxe o princípio de uma Educação para Todos. Destarte, o Brasil, no papel de signatário, em sua constituição, garante o direito à educação, mas também ao chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem afetar a escolarização regular, devendo ser preferencialmente oferecido pela escola comum. Esse serviço deve ser complementar e não foco das ações escolares. No entanto, muitas vezes, esse sistema não possui profissionais, condições físicas e/ou práticas de apoio à demanda da educação inclusiva (GUINÉ, 2004).

Com efeito, há um equívoco comum em relação ao termo inclusão escolar, quando remete à ideia de que todos são iguais, o que sucumbe a normatização e padronização, confinando-os a um mesmo espaço e práticas que produz uma exclusão que se camufla como inclusão. A Educação Inclusiva vista desse modo silencia as diferenças e impede transformações significativas no contexto escolar, ou seja, uma falsa Educação Inclusiva (CAVALARI, 2010). Há de fato vários impedimentos à implantação de programa/processo inclusivo satisfatório os quais englobam os aspectos culturais, ideológicos, condições socioeconômicas, educacionais, institucionais, as resistências

ao processo de inclusão; e principalmente atitudes dos agentes escolares (CROCHIHK, 2012).

Diante desta realidade, torna-se ainda mais proeminente e imprescindível adotar uma perspectiva teórica, aqui resgatada a teoria histórico-cultural de Vigotski, suas elaborações sobre o desenvolvimento humano e formulações no que se refere à deficiência (VIGOTSKI, 2018; VYGOTSKY, 1993/1997; VYGOTSKY; LURIA, 1996; VIGOTSKI, 2004; 2011). É prudente lembrar que o resgate dos escritos de Vygotsky (1997) sobre a “defectologia” remonta a um contexto científico muito diferente do atual.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

Para Vigotski (2018), o desenvolvimento humano é um processo complexo e dialético que engloba uma grande diversidade de processos, com ciclos, transições, neoformações e regularidades (VYGOTSKY, 1997).

Para esse mesmo autor, o meio cultural é considerado central para o desenvolvimento, uma vez que nele estão dadas as formas ideais de desenvolvimento cultural adulto, ou seja, no meio cultural estão dispostos os aparatos e signos culturais historicamente construídos. Sendo assim, faz-se necessário também compreender como Vigotski concebe o desenvolvimento humano.

Segundo Vigotski (2018), o desenvolvimento dá-se na relação que o meio estabelece com a criança, já que nem o meio nem a criança, com seus aparatos orgânicos e neurológicos, devem ser vistos isoladamente. Por conseguinte, o centro dessa relação é estabelecido pela importância da compreensão que a criança tem desse meio, como também de qual significado o meio tem para o indivíduo em determinado momento. Portanto, para essa perspectiva teórica, o meio é fonte de desenvolvimento. Em virtude disso, é possível estabelecer as influências que o meio tem sobre esse indivíduo, percebido nessa teoria como ativo na relação com outros do contexto. Tal ideia central está presente não só em todo o desenvolvimento da criança, mas também em todo o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2018).

Outrossim, o autor declara que é no meio cultural que se busca elementos para construir a compensação social da deficiência e/ou impedimento ao desenvolvimento. À vista disso, o autor parece diferenciar a compensação que é construída pelo próprio indivíduo, da noção de compensação social. Portanto, a primeira refere-se à reestruturação e reorganização do indivíduo frente ao obstáculo e impedimento. Já a compensação social, por sua vez, equivale às adaptações da sociedade e à construção de estratégias de mediação social. Para o autor, o foco está na compensação social, a qual precisa ser planejada e pensada, de forma adequada, para cada indivíduo.

Nesta linha de raciocínio, o mundo cultural, mediado por outros indivíduos, seria o principal aparato para superar os impedimentos da pessoa com deficiência. Sobre isso, Vigotski (2011) defende que a

[...] estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais que a resposta primitiva se revela insatisfatória (p. 864-865).

Estes caminhos indiretos são elaborados, ao longo do desenvolvimento cultural, e produzem uma metamorfose, nas funções psicológicas humanas, que deixam de ser elementares, e passam a um funcionamento psicológico culturalmente adequado, por meio das funções psicológicas complexas ou superiores.

Nesta perspectiva, há diferenças, mas também regularidades no desenvolvimento típico e atípico. Embora as leis que regem o desenvolvimento sejam essencialmente as mesmas, bem como em relação às funções psicológicas superiores, o papel que essas ocupam pode ser qualitativamente distinto.

Nesta lógica, Vigotski coloca que, junto aos impedimentos decorrentes da deficiência de base orgânica, também estão dadas tendências para um desenvolvimento elevado.

Segundo o autor, são justamente as tendências geradas a partir da deficiência, que tornam peculiar o desenvolvimento da pessoa. Assim, criam-se formas de desenvolvimento que podem ser parecidas ou extremamente raras e distintas da criança com desenvolvimento típico (VYGOTSKY, 1997).

É importante lembrar que Vygotsky (1997) formulou a proposição da existência de dois planos de deficiência: primária e secundária. As consequências primeiras da deficiência primária

indicam as características internas, tanto biológicas quanto psicológicas como atributo da pessoa desde seu nascimento.

Essas consequências primárias estão mais relacionadas ao plano natural do desenvolvimento, como os seguintes exemplos: uma pessoa com deficiência intelectual, que pode apresentar comprometimentos no raciocínio; uma pessoa surda que não acessa os estímulos sonoros ou uma pessoa com déficit auditivo que o faz de modo reduzido; ou mesmo um daltônico que não diferencia determinadas cores.

Em contrapartida, a deficiência secundária ou “consequências sociais do defeito” refere-se a como o defeito impacta na vida social do indivíduo ou ainda ao modo como as relações desse sujeito com a sociedade podem atenuar sua deficiência. Dessa forma, a deficiência secundária é determinada pelo meio e a cultura, isto é, insere-se no plano cultural do desenvolvimento.

Em síntese, para que a pessoa com deficiência possa se desenvolver, é preciso construir adaptações e artefatos culturais que auxiliem e deem condições sociais para que as pessoas com deficiência possam superar as consequências dessa (VYGOTSKY, 1997).

Desse modo, a pessoa com deficiência precisa de suportes sociais e mediações que facilitem a elaboração de outros caminhos, a fim de que seu desenvolvimento percorra outra via. Em outras palavras, diferentes impedimentos ao desenvolvimento podem proporcionar diferentes modos de desenvolvimento dos indivíduos.

Ressalta-se ainda que, conforme Vygotsky (1997), a compensação social deve estabelecer caminhos sociais para que se

efetive. Por isso, a depender do modo como o processo é conduzido, e das adaptações de ferramentas e recursos socioculturais, a compensação social deve estabelecer caminhos sociais para que a inclusão social se efetive.

Logo, compreende-se a compensação social como um arcabouço de estratégias, técnicas e habilidades culturais construídas para minimizar e compensar o impedimento. Entretanto, o resultado desse processo de compensação social (orgânico e psicológico) depende de muitos fatores, mas, fundamentalmente, da correlação entre o grau de insuficiência, a riqueza e o fluxo das compensações.

Para melhor apreender esta ideia, é preciso compreender que Vigotski refere-se a essa compensação como o desencadear de processos nos quais, de algum modo, a outra função do organismo toma para si o lugar das funções prejudicadas e age de forma a substituir a função prejudicada. Nesse processo, essa função reestrutura-se e age como nivelador no desenvolvimento. Consequentemente, há uma reorganização de toda a personalidade para compensar o impedimento e elaborar novos caminhos para o desenvolvimento.

Nesta acepção, propõe-se um olhar para as potencialidades da pessoa, focando nas funções ou aspectos que estão em pleno desenvolvimento e não no que está impedido. Esse olhar consiste em entender de que modo o organismo estrutura-se e reage frente ao impedimento, produzindo um desenvolvimento impulsionado pela deficiência que prescinde de adequado suporte para se desenvolver. A partir dessa concepção, o indivíduo é o foco, e não, a deficiência.

A questão da deficiência abordada, em estudos contemporâneos, retoma pressupostos de Vigotski sobre as várias possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiência quando o ensino é planejado de forma adequada a este indivíduo (MATTOS; RAUSCH; LANG, 2020; OLIVEIRA; GONÇALVES, 2019; DAINEZ; SMOLKA, 2014; DAZZANI, 2010). Desta forma, tem-se afirmado, nesses estudos, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski como referencial para a educação de todas as crianças.

Por fim, nas páginas seguintes, serão apresentadas pesquisas recentes, discutidas no âmbito do processo de inclusão de crianças com deficiência e/ou NEE.

A ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No final do ano de 2019, foi aprovada a Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 que versa sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. A referida lei pretende atender as necessidades e prioridades definidas pelas políticas públicas de educação, com vistas ao trabalho ser desenvolvido em equipes multiprofissionais com o intuito de fortalecer ações para o aprimoramento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Certamente, isso requer o envolvimento da comunidade escolar como um todo. Assim, entende-se o psicólogo escolar e educacional como um importante mediador das relações sociais e institucionais (BRASIL, 2019).

Por este ângulo, a prática do (a) Psicólogo (a) Escolar precisa seguir em direção à valorização da singularidade no contexto escolar, compreendendo que a deficiência faz parte de uma construção social e não apenas um aspecto intrínseco ao indivíduo; o ambiente escolar é compreendido como um sistema social complexo de aprendizagem e desenvolvimento daqueles que nele estão inseridos (MARTÍNEZ, 2007).

Da mesma forma, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural acerca da defectologia humana, a conceituação de deficiência se caracteriza pela diferença. Então, é com atenção para as diferenças funcionais e de formas de aprendizagem que o psicólogo escolar deve pesquisar e buscar compreender a dinâmica relacional. Cabe ao psicólogo, que atua com a educação inclusiva, tornar-se mediador de uma cultura acessível a todos. Para tanto, necessita compreender como a pessoa aprende e como se desenvolve, quais são as principais resistências que impedem seu desenvolvimento, e construir, junto dela, possibilidades de superação (MACHADO; MORAES, 2020).

Além disso, Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) destacam a importância de haver uma nitidez no que se refere à estrutura metodológica que orienta a maneira de conduzir a prática profissional em espaços educativos, visto que a incompreensão de seus princípios e propostas pode ocasionar o imperativo de uma lógica que direciona a/o psicóloga(o) a uma práxis individualizante.

Por meio de uma atuação mais comprometida com a realidade é que deve ser considerado o contexto em que as crianças estão inseridas, como também os diversos ritmos de

aprendizagens. Pela relevância dessa questão, são apresentadas pesquisas da psicologia no âmbito da educação inclusiva que podem vir a subsidiar futuras práticas de psicólogos escolares.

Destacam-se inicialmente as contribuições de Machado e Moraes (2020) em uma instituição na qual frequentavam pessoas cegas/com baixa visão. Na intervenção realizada, houve observações de campo, entrevistas com a gestão da instituição, professores e demais frequentadores da instituição. A adoção desses procedimentos, a inserção no meio social e a compreensão dos vínculos ali estabelecidos, foram essenciais para o entendimento do contexto.

Portanto, entende-se que é crucial conhecer como se dá o desenvolvimento da pessoa cega da infância a adultez, pois assim é possível evidenciar como ocorreu seu acesso ao conhecimento, às aprendizagens e sua relação com o mundo.

O trabalho desenvolvido com os alunos adultos cegos/baixa visão abrangeu diferentes canais de percepção como audição, tato e olfato. Uma vez que a noção do que seja uma montanha pode ser demonstrado por meio do modelo de um acidente geográfico. Ou seja, é necessário promover uma experiência significativa do tato e da linguagem associada à temática e aos conceitos ensinados para aproximar as pessoas através de diferentes relatos do mundo (MACHADO; MORAES, 2020).

De fato, a deficiência emerge quando não são reconhecidos e apoiados os estímulos compensatórios ou quando a pessoa com deficiência não é posta como sujeito partícipe da cultura. É tarefa da educação introduzir a criança cega na vida e desenvolver a compensação de sua necessidade específica.

Isso significa que, se uma via que realiza a ligação com o mundo exterior está ausente, ela pode ser compensada em grande escala por outras vias (VIGOTSKI, 2021).

Machado e Moraes (2020) também exibiram um filme com audiodescrição. Vale apontar que muitos alunos nunca sequer tinham ido ao cinema e outros não foram mais, depois que passaram a não enxergar. Na roda de conversa, os estudantes falaram sobre como essa vivência propiciou o pensamento e planejamento de outras atividades em grupo ou individuais relacionadas à arte e aos espaços que não frequentavam usualmente.

Como exemplificado acima, a função do Psicólogo escolar é ser mediador de ações no cenário escolar as quais devem ser planejadas com base nos interesses do aluno. Essas ações devem garantir que o caminho ofertado seja impulsionador de uma relação positiva com o saber (BEZERRA; CORREIA, 2020).

Tada, Barbosa e Sórís (2020) realizaram intervenções com o público com deficiência. As pesquisadoras desenvolveram estratégias de intervenção com um estudante surdo para estabelecer o senso de pertencimento do aluno ao espaço escolar. O maior empecilho evidenciado foi a barreira atitudinal posta pela professora, pois havia um preconceito enraizado, sendo esse o principal fator de impedimento para um trabalho pautado na perspectiva da inclusão escolar. Em razão disso, houve a necessidade de modificações nas concepções, nas atitudes, seja no plano teórico, prático, profissional, e, sobretudo, ideológico.

Para Martínez (2007), trabalhar a partir de uma representação do espaço da sala de aula como um ambiente que abrange a diversidade educativa, requer que psicólogos e educadores

estejam em constante processo de construção de conhecimento, e desenvolvimento de novas habilidades para que outras estratégias sejam experimentadas e postas em prática.

Em relação à intervenção realizada na escola por Tada, Barbosa e Sóris (2020), em parceria com as professoras da sala de aula regular e do AEE, as estagiárias de psicologia sugeriram o desenvolvimento de métodos pedagógicos específicos para a criança, com materiais acessíveis que oportunizassem não apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas, sobretudo, a interação com os demais alunos de sua sala de aula. Essa interação propiciada pelas professoras resultou em todos se sentirem mais à vontade para se relacionarem com o aluno surdo. Além disso, tornou-se possível fomentar diálogos na escola a respeito da queixa inicial, e a partir daí desconstruir preconceitos enraizados, resgatando o aluno real. Para isto, as atividades foram planejadas, de modo contextualizado, especificamente, mediadas pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e com o uso do aplicativo *Prodeaf*.

Ademais, essa intervenção reitera a defesa de Bezerra e Correia (2020) acerca do psicólogo escolar ser um dos principais agentes a intermediar a relação entre AEE, o ambiente da sala de recursos multifuncionais e o plano de ensino individualizado. Tais ações viabilizariam a realização de adaptações curriculares, ao mediar a execução de complementação e suplementação às atividades realizadas na sala de aula regular.

Já no caso da aluna com diagnóstico de Trissomia do cromossomo 21, houve orientação acerca da relevância dos pais estimularem a fala com frases completas, e acompanhar

as atividades escolares para que fosse concluído o processo de alfabetização. Quanto à dificuldade dos genitores em lidar com a potencialidade da filha, foram exibidos vídeos que relatavam histórias de pessoas adultas com Trissomia do cromossomo 21 desempenhando tarefas cotidianas de forma autônoma, e atuantes no mercado de trabalho (TADA; BARBOSA; SÓRIS, 2020).

No ambiente educativo, as ações desenvolvidas envolveram a diretora e a equipe pedagógica, com destaque para a necessidade de orientação à professora da sala de aula e à cuidadora. Foi orientado que trabalhassem aspectos do processo de alfabetização. Além disso, sugeriram que incluíssem a aluna em atividades lúdicas planejadas pela professora. Após realizar o acompanhamento da criança por cerca de um ano, foram identificadas mudanças significativas, especificamente no que se refere à desconstrução da crença que os pais tinham sobre o desenvolvimento da filha; eles passaram a interagir mais com ela, a estimular a sua autonomia e a compreender as regras sociais (TADA; BARBOSA; SÓRIS, 2020).

Martínez (2007) argumenta que os sentidos subjetivos associados à escola e ao processo de apreender, são indispensáveis para construir estratégias educativas com adaptações que promovam aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, a escola, quando desperta formas de acentuar o potencial que o indivíduo possui, torna-se um espaço social propício para a constituição do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que a/o psicóloga(o) possui um espaço reconhecido e assegurado dentro da escola pela Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019, cujo papel diante das possibilidades de atuação no campo da educação inclusiva vem sendo discutido por meio de pesquisas e publicações da referida área. Percebeu-se também que a/o psicóloga(o) tem atuado frente a demandas de inclusão escolar, com intervenções que envolvem os professores, a gestão escolar, os coordenadores pedagógicos, a família, a interação entre pares e a possibilidade de acesso ao conteúdo com o uso do aplicativo com LIBRAS. Esses procedimentos vão além das questões arquitetônicas do ambiente de aprendizagem.

Contudo, em relação especificamente ao conteúdo do currículo, não foram observados relatos sobre essa forma de atuação. No intuito de aprofundar a discussão, sugere-se que essa temática seja abordada em futuras práticas com foco em demandas de adaptações curriculares, de modo que garanta aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais o acesso ao conteúdo comum trabalhado em sala de aula com os demais alunos, bem como as interações entre pares compartilhando saberes.

Por fim, torna-se essencial formar parcerias com os professores, desenvolver ações que englobem o coletivo escolar, como também acompanhar o desenvolvimento de alunos(as) e observar se, através das atividades realizadas, estão explorando as potencialidades tanto dos/as que frequentam a sala de aula regular quanto dos/as que são assistidos pela sala de AEE.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, H. J. S.; CORREIA, M. F. B. Psicologia Escolar e educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos. In: Marinho-Araújo, C.; Sant'Ana, I. M. (Org.). **Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica**. Campinas: Átomo e Alínea, 2020. p. 31-53.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, 12 dez 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.
- CAVALLARI, J. S. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-80, 2010.
- CROCHIK, J. L. Educação Inclusiva e Preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Bahia: Editora da UFBA, 2012. p. 39-59.
- DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski Com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014.
- DAZZANI, M. V. M. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica. **Psicol. cienc. prof.**, v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010.
- GUINÉ, C. Avaliação Psicopedagógica. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **O desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2004. p. 275-289.
- GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Desafios para o cotidiano dentro da escola: a questão do método. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (Org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas: Alínea, 2016. p. 21-35.

MACHADO, A. F. C.; MORAES, D. S. Atuação do psicólogo escolar na educação especial: construindo possibilidades de intervenção. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A. (Org.). **Psicologia e educação especial: desenvolvimento humano, formação e atuação profissional**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 149-160.

MARTÍNEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, 2007. p. 95-114.

MATTOS, G. E; RAUSCH, R. B.; LANG, A. O som do silêncio: vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, p. 149-170, 2020.

OLIVEIRA, E. C. S.; GONÇALVES, A. F. S. Saberes e práticas no processo de inclusão escolar no município de Teixeira de Freitas. In: **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 1, p. 243-258, 2019.

TADA, I. N. C.; BARBOSA, D. E. P.; SÓRIS, S. S. Formação inicial de psicólogos em educação especial: contribuições da psicologia escolar. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A. (Org.). **Psicologia e educação especial: desenvolvimento humano, formação e atuação profissional**. Curitiba: CRV, 2020. p. 203-220.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 241 p.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. 176 p.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cristina Bellini. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: fundamentos de defectología. v. 5. São Paulo: Visor, 1997. Originalmente publicado em 1993.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1996.

CAPÍTULO 6

ERA UMA VEZ... O USO DE CONTOS COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL⁴

Rafaela Aparecida Gomes

Fabíola de Sousa Braz Aquino

Os contos infantis são histórias em formato de narrativa, concebidas por estudiosos como produto cultural de povos antigos, que originalmente eram contadas de forma oral e transmitidas de geração em geração. De acordo com Vigotski (2010), ao longo dos anos, os contos foram utilizados para educar moralmente os comportamentos e os valores das crianças, sobrepondo a moral em detrimento da própria obra. Essa prática, para o autor, resultaria em mais prejuízos do que benefícios ao desenvolvimento do psiquismo infantil.

A contação de histórias é uma prática recorrente nos relatos de intervenção dos contextos educativos. Ela se configura como uma prática pedagógica que, quando planejada intencionalmente, favorece o processo de desenvolvimento e formação

4 Este capítulo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora, defendido no ano de 2021.

humana, e possibilita a ampliação de experiências significativas para as crianças (PASTRE, 2018). Além disso, o contato com a literatura, potencializa os processos imaginativos, e amplia a interrelação entre as funções psicológicas superiores, sendo uma importante ferramenta no trabalho com as crianças. Cabe então, aos atores escolares que utilizam os recursos artísticos como prática pedagógica, criar espaços e possibilidades para a criação infantil, através do contato com experiências qualitativamente significativas, com a intencionalidade de promover os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

Este capítulo visa explorar a relação entre a arte, o desenvolvimento, a educação infantil e os contos, utilizando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e de autores contemporâneos. Além disso, apresenta as possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto aos educadores, com ênfase na utilização de contos mediando as práticas de psicólogos com professores de educação infantil. Essa articulação baseia-se em relatos de pesquisa-intervenção em contextos de educação infantil, resultados de um levantamento da literatura.

A PSICOLOGIA DA ARTE DE VIGOTSKI E O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA

O desenvolvimento humano é um processo complexo, produto da interação dialética entre o sujeito e o meio social e cultural no qual está inserido. Essa concepção é proposta por Lev Vigotski (1934/2001; 1984/2007), que distingue duas linhas paralelamente atuantes no processo de desenvolvimento. A pri-

meira é denominada linha natural, caracterizada pelas estruturas biológicas elementares do ser humano, tais como as formas elementares de memorização e atenção (2021a). A segunda linha é formada e se desenvolve a partir da apropriação de instrumentos e signos culturais construídos historicamente pela humanidade, e é denominada de linha do desenvolvimento cultural (2021b). Segundo Vigotski (2021b), a partir do contato com a cultura, a estrutura psíquica se modifica, fazendo emergir novas formas de comportamento e características especificamente humanas, tais como as funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (1982/1999a), a cada etapa do desenvolvimento, as correlações entre as funções psicológicas superiores se modificam, alterando qualitativamente todo o sistema psicológico do sujeito. Como exemplo dessa interfuncionalidade, podemos citar a imaginação, que está presente desde os anos iniciais da criança e, ao longo do desenvolvimento, atua dialeticamente com a memória, o pensamento, a linguagem e as emoções (VIGOTSKI, 2018a).

Podemos distinguir duas formas de atividade psíquicas no ser humano: a primeira é intimamente ligada à memória e é denominada de atividade reprodutiva, pois repete ou reproduz elementos já construídos e presentes na realidade concreta; a segunda forma, denominada de atividade criadora, também está ligada à memória, mas não se limita à reprodução, já que combina e reelabora os elementos presentes na realidade, criando algo novo (VIGOTSKI, 2018b). Esse segundo tipo de atividade é a base para a imaginação, e pode ser oportunizada pela ampliação de experiências do contato com os produtos culturais da humanidade, como a arte.

Os elementos presentes em uma obra de arte desencadeiam uma contradição dialética no espectador, que é característica da vivência estética, ou seja, do momento em que ocorre o contato do sujeito com a obra (VIGOTSKI, 1999b). Essa vivência possibilita ao sujeito organizar os comportamentos, expressar seus sentimentos, e ampliar as correlações entre a imaginação, o pensamento, a fala e a emoção, por isso, para Vigotski (1999a), possui caráter educativo. Dessa forma, afirma-se que a arte possui uma estrutura única, que diverge de outros instrumentos culturais, tais como a ciência, e oportuniza, de modo singular, novas experiências, por meio da transformação dos sentimentos e da atividade de criação (BARROCO; SUPERTI, 2014; CAPUCCI; SILVA, 2017).

Referências atuais fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, destacam em suas pesquisas a utilização da arte nos mais diversos contextos educativos, como ferramenta que potencializa a livre circulação de ideias, expressão de sentimentos e afetos, transformação de relações sociais, e ressignificação de concepções. Parte-se da defesa de que as práticas pedagógicas sejam direcionadas à promoção dos processos de desenvolvimento, que considerem os aspectos sociais, individuais e históricos dos sujeitos, e incentivem, através da arte, os processos de criação (SILVA, 2018).

Pesquisas-intervenção no campo da psicologia escolar relatam práticas exitosas nos diversos contextos educacionais, por meio da utilização de recursos artísticos, como literatura, música, filmes, fotografias, reprodução de pinturas, curta-metragem, documentários, esculturas, e diversas outras manifestações artísticas (PETRONI, 2013; JESUS, 2015; NEVES, 2015; MAIA, 2017;

OLIVEIRA, 2018; CAVALCANTE, 2019; REIS, 2019; JESUS, 2020; NEVES, 2020; RAMOS, 2020; OLIVEIRA, 2021). Além do compartilhamento e exposição desses recursos artísticos, as pesquisas apresentam formas de se trabalhar a imaginação e a criação com os atores escolares, ao propor a confecção de elementos em biscuit, pintura, produções textuais, composição de músicas, desenhos, entre outros. Dessa forma, podemos refletir sobre a importância da utilização da arte, não apenas pelos docentes, mas também pelo psicólogo escolar.

A arte pode ser um importante instrumento para a ressignificação do papel do psicólogo escolar, além de possibilitar a abertura de espaços de diálogo, troca de afetos, ampliação de concepções e vivências estéticas, o estabelecimento de parcerias e, principalmente, o desenvolvimento psíquico de todos os atores escolares. Contudo, as pesquisas aqui mencionadas não fazem referência ao psicólogo escolar no contexto de educação infantil, o que se pretende destacar neste capítulo, ao apresentar a importância dos recursos artísticos, como os contos, para o desenvolvimento de crianças desde os primeiros anos de vida, como prática pedagógica na educação infantil.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DOS CONTOS NO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO

Como vimos, a imaginação se manifesta desde os anos iniciais, e seu desenvolvimento necessita do acúmulo de experiências, mediadas por outrem, sendo que, uma das formas de possibilitar o contato das crianças com as experiências cons-

truídas historicamente pela humanidade, é a arte. A relevância da inserção da arte na educação infantil se encontra declarada em documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, tais como a BNCC (2018), que preconiza o contato das crianças com diversas manifestações artísticas, tais como a literatura, de forma a possibilitar experiências que permitam o autoconhecimento e a interação social.

Embora existam documentos que norteiem as práticas pedagógicas na educação infantil, e que defendem a inserção da arte nesse contexto, Alexandrino (2021) afirma que nem sempre os profissionais que utilizam recursos artísticos em suas práticas compreendem seu significado e sua importância, nem possuem objetivos claros quanto a sua utilização. Dito isto, a reflexão crítica com relação às práticas pedagógicas neste contexto é indispensável, levando em consideração a importância do papel mediador do educador, e de práticas que articulem a arte e o desenvolvimento das crianças (ALEXANDRINO; BRAZ AQUINO, 2018).

O contato coletivo das crianças com a literatura favorece o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, por meio do diálogo sobre o tema da história, os personagens, o cenário, entre outros elementos, que despertem o interesse do grupo (RAMOS; SALOMÃO, 2016). Vigotski (2010) defende que a educação tem a função de ampliar as experiências das crianças, ao possibilitar a vivência do sentimento estético por meio do contato com as manifestações artísticas, que são indispensáveis à formação humana. Neste capítulo, daremos ênfase aos contos como ferramenta importante para a prática pedagógica na educação infantil.

Os contos são um gênero literário destinado ao público infantil, também concebidos como histórias populares, que possuem uma linguagem simples e um enredo curto, já que, originalmente, eram transmitidos de forma oral, como passatempo dos povos antigos (MEREGE, 2010). Esse gênero literário é considerado um artefato cultural da humanidade, pois reflete os comportamentos, concepções e costumes dos nossos antepassados. Com o decorrer dos anos e a criação do alfabeto, os contos passaram a ser organizados e escritos em livros destinados às crianças.

Por seu caráter social e histórico, os contos não podem ser considerados como propriedade de um só autor, mas como uma construção de narrativas criadas a partir do imaginário coletivo.

Todos os contos possuem uma organização temporal semelhante, iniciando com um contexto harmônico e a apresentação das personagens, seguido pela imposição de um desafio, que estabelece o início de uma trajetória a ser empreendida pelo personagem principal. Durante essa jornada, o personagem normalmente se depara com o antagonista/vilão da história, que representa as consequências da transgressão ou o próprio desafio inicial, e o protagonista deve, no clímax do conto, derrotar o malfeitor, para enfim encontrar a felicidade eterna (MENDES, 1999).

Compreender essas características de forma prévia à utilização do conto, se faz essencial nas práticas pedagógicas, já que esse processo de investigação auxilia o contador a se transpor no universo da literatura infantil, de forma que possa realizar as melhores escolhas de enredos que potencializem os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (NOVA ESCOLA,

2017). Além disso, os contos podem ser facilmente confundidos com outros gêneros literários, como as crônicas, mitos, lendas, e principalmente as fábulas, por isso o conhecimento desses elementos favorece a escolha e a intencionalidade da atividade a ser proposta com esse recurso (MEREGE, 2010).

Os contos como prática pedagógica na Educação Infantil: possibilidades de parceria entre o educador e psicólogo escolar

Antes de propor ações para a utilização dos contos na educação infantil, é necessário compreender como os educadores concebem e vêm utilizando esse recurso em suas práticas pedagógicas, desde a sua escolha, até o final da atividade. Com este objetivo, foi realizado um levantamento em bases de dados científicas nacionais, utilizando os descritores *desenvolvimento, arte, educação infantil e contos infantis*, que será analisado e discutido também a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Dentre as produções encontradas, os autores apresentaram diferentes formas de se referir aos contos infantis. Lucifora (2017), Sodré (2017) e Nascimento (2019) concebem os contos como produto cultural da humanidade, direcionado ao público infantil; Gomes e Silva (2018) e Martins (2018) ressaltam os elementos fantásticos característicos nessas obras, e essas duas pesquisas também fazem referência à expressão afetiva e emocional desencadeada por esse tipo de narrativa, corroborando

com os pressupostos de Vigotski (2010), que afirma que os contos podem promover processos emocionais saudáveis nas crianças.

Com relação aos procedimentos para a utilização do conto, Maia, Leite e Maia (2011) e Gomes e Silva (2019) afirmam que é comum que os educadores escolham os contos, priorizando apenas o objetivo da atividade. Contudo, a partir dos pressupostos de Vigotski (2010) devemos ponderar sobre o impacto da utilização da arte em função unicamente do ensino de valores e comportamentos morais, já que esta utilização pode acarretar mais prejuízos do que benefícios ao desenvolvimento das crianças, e o desinteresse destas por atividades e obras importantes para a sua formação.

Em contraposição a essa discussão, Martins (2018) afirma que, ao escolherem o conto a ser lido, as crianças participavam mais ativamente durante o momento de contação, cabendo a nós refletir que, quanto maior o envolvimento das crianças no planejamento das atividades, e quanto mais conteúdos significativos a atividade apresentar, maior será sua motivação em participar.

Sodré (2017) relata que, durante o momento de contação, as crianças faziam uso frequente de outras formas de linguagem para se expressar, como gestos, expressões faciais ou corporais, imitação de um cavalo trotando, e movimentos de nadar. Essas ações, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, são características do período de desenvolvimento denominado de idade pré-escolar, em que a criança pode imaginar situações que não estão em sua percepção imediata, e recriar comportamentos a partir do significado dessas situações (VIGOTSKI, 2018b). Além disso, segundo Vigotski (2018b), esse é um dos motivos para

os contos serem considerados um recurso importante para o desenvolvimento da imaginação na criança, pois “tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu” (p. 27).

Ao utilizar mais de uma materialidade artística enquanto se faz a contação, como a música, os fantoches, imagens, entre outros, evidencia-se uma maior participação das crianças com a atividade, o que potencializa a relação professor-criança e afeta positivamente a interação entre pares. Esses recursos devem, no entanto, ser pensados com intencionalidade e objetivando a promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento. Também foi observado pelos relatos do levantamento que, para além dos contos tradicionais, pode-se resgatar outras versões mais atuais desse gênero, seja com outras histórias, ou releituras dos clássicos.

De modo geral, todas as publicações relataram a importância do papel mediador do educador durante a contação de histórias, e alguns enfatizaram a relevância de uma formação docente continuada para a atualização e ressignificação de práticas cristalizadas, visando proporcionar às crianças uma maior diversidade de experiências e vivências estéticas. Nesse sentido, o psicólogo escolar pode colaborar com ações e projetos de formação continuada, ao criar espaços de diálogo e reflexão acerca dos sentidos e significados que as(os) docentes atribuem à sua prática, de forma a possibilitar a circulação de falas, a expressão de emoções e a ressignificação de concepções sobre a criança, o valor das interações sociais, da brincadeira e da arte no desenvolvimento infantil. Dessa forma, defende-se o papel do psicólogo escolar em parceria com os educadores, ao resgatar os

conhecimentos da psicologia e assessorar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo abordou os contos infantis enquanto gênero literário voltado para crianças, que mobilizam os processos imaginativos, emocionais e cognitivos, e que são considerados, pela Psicologia Histórico-Cultural, instrumentos culturais que as inserem em um contexto social mais amplo, favorecido pela mediação de um outro sujeito, no caso da Educação Infantil, da ação pedagógica. Fundamentado nos escritos de L. S. Vigotski, apresentados em 'Psicologia da Arte (1999)', 'Educação Estética' (2010) e 'Imaginação e Criação na Infância' (2018b), o leitor é conduzido à ideia de que os contos infantis possuem um papel muito importante no psiquismo infantil, pois promovem o desenvolvimento da imaginação, assim como das demais funções psicológicas a ela relacionadas.

Dessa forma, o trabalho que derivou este capítulo objetivou investigar se, e como, os contos estão sendo utilizados para a promoção do desenvolvimento na Educação Infantil. Para isso, foi realizado um levantamento em bases de dados científicas nacionais, a fim de investigar publicações que relatassem práticas pedagógicas com os contos nessa etapa da educação. Os resultados desse levantamento evidenciaram que a utilização de contos é uma prática pedagógica recorrente, engloba desde a investigação do contexto e dos recursos disponíveis, passando pelo planejamento de como será a contação e de qual conto

escolher, etapa que pode envolver as crianças, seguido pelo momento da contação, quando se pode utilizar outros recursos artísticos paralelamente à leitura, e, por fim, a discussão coletiva mediada pela educadora.

Diante do exposto, reafirma-se a importância da utilização da arte nos espaços de educação infantil, e a ação mediadora da(o) psicóloga(o) escolar junto ao coletivo de atores escolares, de forma a incluir o corpo docente, a equipe escolar, gestão, e família, e promover a ampliação de conhecimentos acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Enfatiza-se, neste trabalho, a importância do uso dos contos na Educação Infantil, para ampliar as experiências da criança, criar espaços que oportunizem os processos imaginativos, criativos e emocionais e, assim, promover o desenvolvimento da criança e do educador.

A partir das reflexões advindas deste trabalho, foi elaborado um livreto (Apêndice I) acerca da importância dos contos na educação infantil e para o desenvolvimento de funções psicológicas, com destaque nos seus impactos no processo de aprendizagem, desenvolvimento e na relação professor-criança. Afirma-se que a produção deste material pode contribuir para estabelecer diálogos e criar espaços de assessoria a professores de educação infantil, visando potencializar os momentos das crianças nesse espaço e promover desenvolvimento humano de ambos os sujeitos da relação pedagógica. Pretende-se apresentar as possibilidades de intervenção do psicólogo na assessoria e acompanhamento do trabalho docente, com vistas a favorecer processos de desenvolvimento e aprendizagem nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRINO, V. P., BRAZ AQUINO, F. S. B. Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: um estudo em creches de uma cidade da Paraíba - Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, 2018, v. 31, n. 2, p. 85-99.
- ALEXANDRINO, V. P. **Psicologia histórico-cultural, arte e desenvolvimento humano**: contribuições para prática de profissionais da educação infantil (Unpublished doctoral dissertation). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- BARROCO, S. M. S., SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Rev. Psicologia & Sociedade**, 2014, v. 26, n. 1, p. 22-31.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2018.
- CAPUCCI R. R., SILVA, D. N. H. Quando vida e arte se encontram: um diálogo entre Vigotski e Stanislavski. **Rev. Psicol. estud.**, 2017, v. 22, n. 3, p. 409-420.
- CAVALCANTE, L. A. **Formação continuada em Psicologia Escolar**: (re)configurando sentidos na prática profissional. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, DF, 2019.
- GOMES, L. S.; SILVA, C, Y, G. Da fantasia à realidade: os contos de fadas no contexto escolar. **Rev. Psicologia da Educação**, 2019, v. 49, p. 99-115. doi: 10.5935/2175-3520.20190023.
- LUCIFORA, C. A. **A reprodução das desigualdades de gênero nos contos de fadas/maravilhosos como marcas circunscritas na educação infantil**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras Unesp, SP, 2017.
- JESUS, J. S. **Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento**: contribuições da psicologia escolar.

(Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2015.

JESUS, J. S. **As histórias que contamos de nós:** mobilizando a imaginação e as emoções de estudantes do Ensino Fundamental II. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2020.

MAIA, A. C. B.; LEITE, L. P.; MAIA, A. F. O emprego da literatura infantil na educação infantil: a investigação e intervenção com professores de pré-escola. **Rev. Psicopedagogia**, 2011, v. 28, n. 86, p. 144-55.

MAIA, A. S. D. **Um diálogo entre a psicologia e a arte:** as interferências e contribuições da arte na produção de subjetividade em contexto escolar. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2017.

MARTINS, N. **De chapeuzinho vermelho à formação de leitores:** olhares infantis. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, PR, 2018.

MENDES, M. B. T. **Em busca dos contos perdidos:** o significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

MEREGE, A. L. **Os contos de fadas:** origens, história e permanência no mundo moderno. São Paulo: Claridade, 2010.

NASCIMENTO, A. C. S. **Representações sociais dos contos de fadas:** uma visão de professores sobre a Bela Adormecida. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-UnB, DF, 2019.

NEVES, M. A. P. **Psicologia Escolar e Música:** mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2015.

NEVES, M. A. P. **Imaginando, pensando, agindo:** movimentos de significação de adolescentes mediados pela arte. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2020.

NOVA ESCOLA. **O dia a dia na educação infantil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

OLIVEIRA, B. C. **Psicólogos escolares e professores:** a parceria como mediação de práticas educativas críticas. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2018.

OLIVEIRA, M. C. **Manifestações de emoções de estudantes do Ensino Fundamental II:** refletindo sobre práticas do psicólogo escolar. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2021.

PASTRE, C. A. S. **Teoria Histórico-Cultural e literatura para crianças:** possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maringá, PR, 2018.

PETRONI, A. P. **Psicologia Escolar e arte:** possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2013.

RAMOS, V. R. L. **Docência, sofrimento e potência de ação:** o drama de ensinar no ensino médio público pelo olhar da psicologia. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2020.

RAMOS, D. D.; SALOMÃO, N. M. R. Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. **Rev. Psicologia: Teoria e Prática**, 2016, v. 15, n. 3, 200-2013.

REIS, E. C. G. **Um rosto que contém várias faces:** refletindo sobre a vida atual e futura com adolescentes do ensino médio público noturno. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2019.

SILVA, A. R. **Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental**: uma análise histórico-cultural. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GO, 2018.

SODRÉ, L. **Contaçon de histórias e dialogia na educação infantil**: uma experiência educativa. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas II. **Problemas de Psicologia Geral** (2ªed. pp.9-348) Madrid: Visor y A. Machado Libros (Original publicado em 1934), 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1984), 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

VIGOTSKI, L. S. **O problema do desenvolvimento cultural da criança**. Livro Psicologia, educação e desenvolvimento. p. 75-101 (Original publicado em 1928), 2021a.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

CAPÍTULO 7

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda Costa Vicente

Nialda Sabrina da Silva

Rebecca Hellen Araújo Lacerda

Fabíola de Sousa Braz Aquino

Este capítulo apresenta relatos de experiência de estágio supervisionado curricular no campo da Psicologia Escolar Educacional, do curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em três instituições públicas de educação infantil, em um município do estado da Paraíba. Os relatos das ações desenvolvidas durante o estágio derivam da articulação de conhecimentos provenientes das disciplinas do campo da Psicologia Escolar Educacional, e de práticas anteriores de estágio supervisionado em escolas da rede pública de ensino (BRAZ-AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016; BRAZ-AQUINO; GOMES, 2016; BRAZ-AQUINO; RODRIGUES, 2016; BRAZ AQUINO, NASCIMENTO; ALMEIDA; ALEXANDRINO, 2018).

As experiências aqui descritas retomam pressupostos da psicologia histórico-cultural defendidos por VYGOTSKY (2000; 2001; 2009), bem como estudos de pesquisadores contemporâneos que adotam essa perspectiva de desenvolvimento humano para pensar formas de atuação em contextos de educação infantil (VOKOY; PEDROZA, 2005; COSTA; GUZZO, 2005; MEZZALIRA; GUZZO, 2011).

Neste sentido, destaca-se a importância de os profissionais que trabalham em espaços de educação infantil, tais como creches e pré-escolas, compreenderem o valor da interação educador-criança para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, e propiciarem, através de propostas intencionalmente pedagógicas, o desenvolvimento de funções psicológicas essenciais para a construção de habilidades tipicamente humanas (BRAZ AQUINO *et al.* 2018; ALEXANDRINO, 2017).

Defende-se como oportuna a mediação do profissional de psicologia escolar no sentido de contribuir na promoção do desenvolvimento infantil, através de uma ação pautada na compreensão do processo de aprendizagem, de desenvolvimento humano e dos aspectos sócio-histórico-culturais, reconhecendo o educador como agente fundamental do processo educativo (ALEXANDRINO, 2017). As autoras deste capítulo defendem uma atuação do psicólogo escolar de base preventiva, psicossocial e institucional, ancorada em quatro dimensões: mapeamento institucional, escuta psicológica institucional, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem (MARINHO-ARAÚJO, 2014). Para a experiência relatada, tal proposta de atuação foi adaptada, considerando as

especificidades, funcionamento e dinâmica das três instituições públicas de educação infantil (BRAZ AQUINO *et al.* 2018).

Ressalta-se que para tal finalidade:

“a presença de elementos lúdicos e artísticos pode ser uma importante ferramenta a ser utilizada por psicólogas (os) escolares durante suas interações e intervenções junto aos grupos de educadores e crianças” (BRAZ AQUINO; VICENTE; SILVA, 2020, p. 115).

A aplicabilidade desta ferramenta é discutida nas Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2019, p. 45), quando cita o uso, pelo psicólogo escolar, de “mediadores culturais (música, teatro, desenho, dança, literatura, cinema, grafite, e tantas outras formas de expressão artísticas)”, como uma estratégia para o processo de aprendizagem, fortalecendo propostas e estratégias interventivas de estagiários de psicologia escolar e psicólogos escolares.

Neste capítulo será apresentado o percurso teórico-metodológico que norteou as ações das estagiárias, bem como os procedimentos utilizados e as intervenções realizadas nas instituições, comprometidos com a construção de uma formação crítica e contextualizada.

As ações de assessoria às docentes priorizaram a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tais como, imaginação, fantasia, atenção, linguagem, criatividade e suas expressões nas brincadeiras e nas atividades criadoras, pela via do uso do lúdico e da estética de forma intencionalmente pedagógica.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR EM PSICOLOGIA ESCOLAR: PERCURSO E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A escolha pelo campo de Estágio da Psicologia Escolar foi proporcionada pelas discussões em disciplinas obrigatórias e optativas do curso que se referiam à ênfase do de Psicologia Educacional, pelos relatos de práticas de ex-estagiárias em Psicologia Escolar na Educação Infantil, e pela participação no Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI/UFPB).

As reuniões iniciais de supervisão tinham o objetivo de adensamento teórico-metodológico através de pesquisas em base de dados sobre relatos de experiência de estágio em psicologia escolar educacional (ANDRADA, 2005; AGUIAR; GALDINI, 2003; MARINHO-ARAÚJO, 2014), levantamento de documentos oficiais que regem a educação infantil, bem como levantamento de artigos e livros sobre diferentes temáticas que abarcam a Educação Infantil.

Antes de iniciar as ações nos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs), foi proposta às estagiárias a construção do *Protocolo de Mapeamento Institucional e Ações em Psicologia Escolar Educacional*, instrumento formulado com o objetivo de possibilitar maior aprofundamento teórico a respeito de habilidades específicas da área. A elaboração desse instrumento visa provocar nos estagiários uma articulação condizente com as demandas emergentes ao longo de todo o estágio e a ampliação do olhar das estagiárias sobre as possíveis ações a serem

desenvolvidas neste contexto (BRAZ-AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016; BRAZ-AQUINO; RODRIGUES, 2016).

Com base nesse documento foi construído por cada estagiária um *folder* que visava informar aos profissionais e familiares da instituição as funções e possibilidades de ação das estagiárias em Psicologia Escolar no contexto da educação infantil, material que se constituiu em uma das primeiras ações das mesmas nas respectivas instituições. É importante ressaltar que os materiais produzidos foram apresentados e disponibilizados à equipe da instituição para discussão e esclarecimentos sobre as possibilidades de atuação do estagiário no contexto da educação infantil, e se constituiu como um possível mobilizador dos diálogos com os diversos grupos da instituição.

As estratégias de intervenção em cada contexto foram planejadas durante as reuniões de supervisão quando ocorriam indicações de leituras e discussões sobre como e quando poderiam ser sugeridas ações, planejamentos e confecções de materiais a serem discutidos com as profissionais. Como principais recursos utilizados nos procedimentos de intervenção, podem ser mencionados: *histórias infantis, imagens, músicas, produções artísticas, jogos e slides com imagens disparadoras*.

Compreende-se que a utilização de recursos lúdicos e estéticos:

desde os anos iniciais contribui com o desenvolvimento integral de crianças bem pequenas, pois esses elementos presentes nas atividades intencionalmente pedagógicas auxiliam no desenvolvimento da imaginação, criação, linguagem e, portanto, das funções psíquicas superiores. Es-

sas experiências com elementos artísticos e lúdicos concorrem para ampliação dos saberes das crianças sobre a cultura (BRAZ AQUINO; VICENTE; SILVA, 2020, p. 118).

A utilização destes recursos, apoia-se na concepção de VYGOTSKY (1998), para quem a arte possibilita o acesso à subjetividade e permite atribuição de novos significados e sentidos. Vale salientar que as atividades planejadas durante os encontros estavam atreladas aos conteúdos, planejamentos e projetos educacionais desenvolvidos pela professora e conforme a dinâmica da turma do Pré II (BRAZ AQUINO *et al.* 2020).

Nas páginas seguintes, serão destacadas as ações das estagiárias de assessoria ao trabalho docente. Para melhor compreensão das experiências de assessoria e suas especificidades em cada instituição, os relatos serão descritos separadamente, como “Instituição 1”, “Instituição 2” e “Instituição 3” (BRAZ AQUINO *et al.* 2020).

A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM TURMAS DO PRÉ I E PRÉ II

No período em que ocorreu o estágio na ‘**Instituição 1**’, a turma de Pré II contava com uma professora e uma monitora. A turma tinha um total de vinte e uma crianças matriculadas na faixa etária de cinco anos de idade. As ações de intervenção foram direcionadas à assessoria à docente, e as atividades realizadas tiveram a participação da professora, da monitora e das crianças. Os encontros ocorreram semanalmente e foram subsidiados por leituras de textos anteriormente disponibilizados. Ressalta-se que

os textos utilizados também estavam disponíveis na secretaria da instituição para todos os profissionais (BRAZ AQUINO *et al.* 2020)

No que concerne às atividades de intervenção no Pré II, ao longo do estágio houve reuniões com a docente sobre ações que seriam condizentes às demandas da turma. A partir dessas escutas foram sugeridas propostas de ação a serem desenvolvidas em parceria com a professora, que se direcionaram para os seguintes temas: *acompanhamento do desenvolvimento infantil, a importância da afetividade nas relações, o papel da brincadeira para o aprendizado e desenvolvimento global infantil, discutir e elaborar junto com a equipe atividades criativas e lúdicas e, oportunizar reflexões sobre a prática pedagógica.*

O trabalho com a professora do Pré II abarcou, em média, *sete encontros*, sendo as ações de intervenção nesta turma baseadas nas demandas da professora, assim como nos projetos pedagógicos em curso na instituição. Durante os encontros com a professora e nas propostas de ação para a turma foi priorizado o uso de recursos materiais mediadores como: *cartilha* informando as possibilidades de atuação da estagiária em psicologia escolar no contexto da educação infantil; *livreto* intitulado “Arte, psicologia e desenvolvimento infantil: imaginação e criação”; *janela de textos* onde eram inseridas as referências que subsidiaram os encontros; *slides* com temas sobre o desenvolvimento infantil, ilustrados com imagens que colaboraram uma maior relação com o tema discutido; e *calendário informativo* em tamanho grande contendo imagens e informações sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral das crianças. A utilização desses recursos cooperou para uma maior conexão

entre as conteúdos discutidos e a realidade do contexto (BRAZ AQUINO *et al.* 2020).

Após as apresentações e discussões das temáticas e dos materiais foram planejadas as ações em parceria com a professora para a realização de um “*circuito motor*” e do “*futebol aéreo*” baseado no *Eixo Temático: Ética e Cidadania*, na semana da criança. A atividade contou com a construção de um circuito motor para o primeiro momento, e o futebol aéreo posteriormente; ambas as atividades foram elaboradas na sala com os materiais disponíveis na instituição e, alguns confeccionados pela professora e monitora, objetivando trabalhar a interação entre as educadoras e as crianças; promover o desenvolvimento de diferentes funções psíquicas tais como atenção, memória, linguagem, raciocínio, resolução de problemas, como também a dimensão psicomotora, as habilidades sociais através da formação de grupos de competição por meio dos quais foram experimentadas regras de convivência. Ao longo do circuito as crianças mostravam-se bastante interessadas na atividade, apontando para trechos do circuito, expressando alegria através de sorrisos, pulos, gritos, com situação de cooperação entre os pares, quer seja pela orientação ou torcida. O mesmo pôde ser percebido na atividade do futebol aéreo, quando a interação entre educadoras e crianças esteve mais presente, pois contou com a participação da professora e monitora durante a brincadeira.

Portanto, no momento da construção desta ação, em parceria com a professora, objetivou-se enfatizar a relevância da diversidade de atividades, do uso de recursos lúdicos, favorecendo uma prática intencionalmente pedagógica, na qual o brincar, jogos e os diversos tipos de brincadeiras se tornaram

valiosos meios para o aprendizado e o desenvolvimento. Assinala-se durante todas essas atividades a relevância da afetividade no processo de aprendizagem e na relação educador e criança.

No que se refere às ações realizadas na “**instituição 2**”, as demandas apresentadas pelas duas professoras à estagiária referiam-se a ressignificação de práticas pedagógicas para a educação infantil como também à promoção de comportamentos pró sociais tais como: respeito, empatia, trabalho em equipe, e colaboração. A participação da estagiária aconteceu durante a execução de projetos vivenciados na instituição infantil, especialmente em dois projetos que trabalhavam o *Eixo: Arte e Cultura*. Além das crianças, as turmas contavam com a presença de uma professora e uma monitora.

A primeira intervenção aconteceu em três momentos e com ambas as turmas e respectivas professoras, por sugestão das próprias educadoras. No primeiro momento se discutiu com as professoras sobre o que elas esperavam da participação da estagiária, os procedimentos a serem trabalhadas, totalizando cinco reuniões com as educadoras. No segundo momento, já com a participação das crianças, foi realizada uma “Roda de Conversa”, sobre o que é a Literatura de Cordel. E, por fim, o terceiro momento foi a Produção Artística da Isopogravura que, inspirada na xilogravura, consiste em uma técnica adaptada para se utilizar das possibilidades da produção dos desenhos de cordel que tem como suporte o isopor ao invés da madeira.

A atividade teve como objetivo proporcionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tais como: imaginação, criação, memória, atenção, linguagem oral, motricidade

e apropriação cultural, além de promover os comportamentos pró sociais, por ter sido realizada no coletivo. A utilização da literatura de Cordel na Educação infantil cria uma possibilidade de inserir nas turmas desse nível de ensino uma nova forma de ler e ouvir (CONDE, 2013).

Uma outra intervenção realizada ainda referente às demandas destacadas por ambas as turmas e durante o Eixo Arte e Cultura foi a participação da estagiária no Projeto Fábulas Infantis. As ações realizadas incluíram reuniões e discussões sobre o texto *“Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares”* (RODRIGUES e OLIVEIRA, 2009). Para essa ação foi utilizada as fábulas infantis: *“O Leão e o Ratinho”*, e *“A Lebre e a Tartaruga”*. Como parte desta intervenção, foi realizada uma Roda de Conversa com as crianças norteada por algumas questões discutidas primeiramente entre a estagiária e a supervisora acadêmica, e depois com a estagiária e as professoras das turmas durante as reuniões de planejamento da atividade. As perguntas foram: *O que você achou da história? O que você faria no lugar do personagem? Como você se sentiria se estivesse no lugar dele? Você acha que o comportamento dele ajudou ou prejudicou? Como era o personagem, como você descreve? Porque você acha que ele se comportou desse jeito? Você gostou do final da história?* Por fim, foi solicitado que as crianças elaborassem um desenho sobre a atividade, entendendo que todo desenho deve ser considerado propriedade principal do psiquismo infantil (RODRIGUES e OLIVEIRA, 2009).

A professora de uma das turmas também procurou a estagiária para uma demanda envolvendo sua turma especificamente. A demanda referia-se a trabalhar as questões de respeito,

empatia e trabalho em equipe com as crianças. Articulou-se a ação de estágio ao Eixo trabalhado naquela semana, qual seja: Ética e Cidadania. Foram realizadas duas reuniões de discussão sobre como é vivenciado este eixo de acordo com os RCNEI's (1998), o planejamento e a articulação de cada atividade.

Foi sugerido para a professora uma atividade em dois dias diferentes com as crianças: no primeiro dia utilizando a história "*O Gato Xadrez*" da autora Bia Villela, e no segundo dia a produção de uma "*Corrente de Papel*", produzida pelas crianças. Tais atividades tinham o objetivo de desenvolver comportamentos pró-sociais e empatia, atitudes relevantes durante as interações sociais (ALBUQUERQUE; BRAZ AQUINO, 2016).

A atividade com o livro "*Gato Xadrez*" aconteceu dentro da sala e estavam presentes as educadoras, estagiária e a crianças; a história foi contada pela professora que utilizou como ferramenta mediadora o desenho de doze gatinhos pintados e caracterizados de acordo com os personagens da história mencionada, produzidos em conjunto pela professora e estagiária. Ao encerrar a história foi proposto uma "*Roda de Conversa*" para dar voz às crianças. Logo em seguida foi solicitado que eles produzissem um desenho de gatinho.

O segundo dia de atividade foi para a produção da "*Corrente de Papel*" (BRAZ-AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016). A realização de tal proposta aconteceu dentro da sala e estavam presentes as educadoras, estagiária e as crianças. Primeiramente foi apresentado imagens de crianças em diferentes culturas e em situação de brincadeiras; em seguida, como forma de nortear a conversa, a professora e a estagiária propuseram que as crianças

observassem umas às outras demarcando algumas diferenças e semelhanças que elas encontraram entre elas e entre os adultos. Ao final de cada atividade realizada, a estagiária reunia-se com as professoras e monitoras para discutir com elas os possíveis impactos e efeitos provocados.

Quanto à atividade de estágio **na instituição 3**, a professora iniciou o assunto da transição escolar juntamente à estagiária levantando questões que as crianças haviam reportado a ela, tais como: ansiedade acerca da mudança de instituição, como seria estar na escola e não mais no CREI. A partir disso, foram propostos dois textos para a docente em questão, sendo um artigo (MARTINATI; ROCHA, 2015) e a parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que discute a transição para a escola (BRASIL, 2018).

Foi elaborado um folder informativo sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como um mapa conceitual sobre o tema, visando abordar e explorar esses materiais nos encontros junto à professora da turma, focando nas possibilidades de ação sobre essa questão de forma a tornar essa transição mais conhecida pelas crianças. A atividade objetivou trabalhar o significado da escola para as crianças, as diferenças espaciais entre as salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, expectativa das crianças sobre a escola e o que aprenderiam nela, as diferenças na rotina em comparação com o que tinham no CREI, e os materiais que seriam possivelmente utilizados por eles na escola.

Foram produzidos um tabuleiro e fichas com perguntas disparadoras direcionadas às crianças. As fichas continham as

seguintes perguntas: *O que vocês acham que é uma escola? Como vocês acham que é a escola para onde vocês vão? O que vocês acham que as crianças aprendem na escola? O que vocês acham que vocês vão aprender na escola? Quem vocês acham que vão conhecer na escola?*

Foi produzido também um slide com fotos de salas da Educação Infantil e salas do Ensino Fundamental para diferenciá-las. As fotos escolhidas para representar as salas de Educação Infantil estavam posicionadas em círculo, que era a forma que as cadeiras da turma eram posicionadas.

Também foi escolhido um vídeo infantil com a música 'O caderno', de Toquinho, e utilizada uma *mochila* com materiais que eles levariam para a escola, tais como: caderno, estojo, mochila, lápis grafite e lápis colorido. A música foi escolhida para trabalhar a questão da autonomia e responsabilização no cuidado do material, visto que na Educação Infantil, o material fica guardado geralmente em um local na instituição e pelas professoras; já na escola, os alunos levam o material escolar em mochilas para utilizar em sala. Outro recurso escolhido foi o vídeo infantil "Caillou vai à escola", no qual Caillou enfrenta desafios em seu primeiro dia de aula em uma escola. No vídeo são trabalhadas emoções possíveis nessa transição, como ansiedade, medo, medo de rejeição por parte dos colegas de sala, estranheza em relação a nova professora e ao espaço, entre outras.

A atividade teve duração de, em média, 40 minutos e durante esse tempo percebeu-se a participação ativa da professora e das crianças, sempre buscando relacionar o que ela conversava com eles em sala de aula com o que foi planejado para a

atividade. Essa participação se deu pela parceria estabelecida e compromisso mútuo para a realização.

Em momento posterior, a professora relatou sobre a atividade a seguinte fala: *“A atividade foi executada com bastante planejamento, ‘né’? A aula foi dinâmica, as crianças participaram, interagiram com a gente, falaram bastante sobre a ida à escola e foi bem lúdica, os materiais também facilitaram...”*. Também foi construído o “Quadro temático da Psicologia Escolar”, que continha todos os materiais disponibilizados durante o tempo de estágio e que foi posicionado no refeitório do CREI, que era o local de descanso e de reuniões das professoras e supervisora pedagógica. Optou-se por esse local por entender que facilitaria o acesso da equipe aos textos e materiais indicados para as professoras.

Ao longo de toda a prática do estágio, foram criadas condições para que as crianças apresentassem seus pontos de vista acerca das temáticas em discussão, buscando dar voz à criança sobre sua compreensão acerca das atividades desenvolvidas. Assim, cada atividade oportuniza a circulação da fala do outro acerca de suas produções e vivências em cada período de idade, bem como favoreceram a atribuição de significados e a construção de sentidos (SOUZA; PETRONI; DUGNANI, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo teve como objetivo apresentar e discutir três experiências de estágio supervisionado na área de Psicologia Escolar, realizadas em Centros de Referência em Educação

Infantil (CREI) em um município do estado da Paraíba. A atividade de estágio supervisionado curricular em psicologia escolar educacional torna-se fundamental para a formação e consolidação da identidade profissional, uma vez que, a partir da imersão, vivências no contexto educacional e da relação entre os saberes teóricos e práticos, possibilitam aos graduandos refletir sobre uma atuação sólida, consciente, crítica e condizente à realidade.

Neste sentido, as experiências aqui relatadas têm ainda objetivo incitar reflexões sobre as práticas e possibilidades de atuação do psicólogo escolar em contexto de educação infantil. Entende-se que relatos de experiência de estágio supervisionado no campo da Educação Infantil podem contribuir para as práticas de futuros estagiários e profissionais de psicologia que atuam neste contexto ou em espaços de educação infantil. Evidencia-se que os procedimentos aqui adotados nesta proposta de atuação devem ser acompanhados por contínuas reflexões condizentes à diversidade e complexidade de cada espaço educacional.

Buscou-se, por meio desta experiência, promover espaços abertos de diálogo, ações coletivas, reflexão e assessoria junto aos sujeitos inseridos na comunidade escolar, compreendendo esse espaço como de construção de conhecimentos e vivências dos graduandos. Ressalta-se que, a construção de relações com a equipe de profissionais das instituições, principalmente com as docentes, foi fundamental para a proposição de atividades com as crianças, e momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, o que pode favorecer ressignificações de concepções sobre o papel de cada membro da equipe para o desenvolvimento das crianças.

Reafirma-se, através destes relatos de estágio supervisionado, e diante das especificidades da dimensão formativa e de trabalho do psicólogo, a importância da presença do profissional de Psicologia Escolar em espaços de Educação Infantil. Destaca-se nesse capítulo a essencialidade de uma atuação profissional comprometida com a educação desde os anos iniciais.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRINO, Vanessa da Cruz. **Concepções de psicólogas escolares e educadoras infantis sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional infantil**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2017.
- AGUIAR, W.; GALDINI, V. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. *In*: M. ANTUNES, & M. MAIRA, (Orgs.), **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 88-103.
- ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SEF, 101p., 1998.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2018.
- BRAZ-AQUINO, F. S.; ALBUQUERQUE, J. A. Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, p. 225-235, 2016.

BRAZ-AQUINO, F. S.; GOMES, A. R. Estágio em Psicologia Escolar: Apontamentos sobre a formação e atuação profissional. *In*: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2016, p. 139-155.

BRAZ-AQUINO, F. S.; RODRIGUES, L. F. Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: Intervenções com segmentos da comunidade escolar. *In*: FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. (Org.). **Psicologia escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016, p. 188-205.

BRAZ AQUINO, F. de S.; NASCIMENTO, G. O. do; ALMEIDA, H. O; ALEXANDRINO, V. da C. Psicologia escolar na educação infantil: proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional *In*: SOUZA, V. L. T; BRAZ AQUINO, F. de S.; GUZZO, R. S. L.; MARINHO – ARAUJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar Crítica: Atuações emancipatórias em escolas públicas**. Campinas, São Paulo: Grupo Átomo & Alínea, 2018, p. 107-124.

BRAZ AQUINO, F.de S.; VICENTE, A.C.; SILVA, N.S. Psicologia Escolar no contexto da educação infantil: contribuições da Teoria Histórico-cultural para o trabalho com professoras de berçários. *In*: MARINHO – ARAUJO, C.M.; SANT’ANA, I.M. (Org.). **Práticas exitosas em psicologia escolar crítica**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2020, v. 2, p. 113-132.

CONDE, E. P.O Uso da Poesia de Cordel na Educação Infantil. **Revista Científica de Letras**. v. 9, n. 1, p. 10 -22, Jan./Jun. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019.

COSTA, A. S.; GUZZO, R. S. L. Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. **Escritos sobre Educação**, (Impresso), v. 5, n. 1, p. 05-12, Jan./Jun 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100002. Acesso em: Jan. 2022.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. *In*:

GUZZO, R. S. L. (Org.), **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2014, p. 153-175.

MARTINATI, Z. A.; ROCHA, M. S. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 309-319, Maio./Ago2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>

MEZZALIRA, A. S. C.; GUZZO, R. S. L. Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na Educação Infantil: algumas contribuições da Psicologia Escolar. **Aletheia**, Canoas, n. 35-36, p. 22-35, Dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942011000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2022.

RODRIGUES, M. C.; OLIVEIRA, P. A. Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.26, n.2, p.185-194, abr./jun. 2009. DOI 10.1590/S0103-166X2009000200006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000200006>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan., PETRONI, A. P., DUGNANI, L. A. C. A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO – ARAÍJO, C. M. (Orgs.), **Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas: Editora Alínea, 2011, p. 261-285.

VOKOY, T; PEDROZA, R. L. S. Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 37-46, Jun 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100009. Acesso em: 27 jul. 2022.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Originalmente publicado em 1987)

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Originalmente publicado em 1984).

VYGOTSKY, Lev. S. Pensamiento y language. *In*: L.S. Vygotsky. **Obras escogidas II**: problemas de psicología general, 2.ed. Madrid: Visor, 2001. p. 9-348. (Originalmente publicado em 1934)

VYGOTSKY, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zóia Prestes, São Paulo: Ática, 2009.

CAPÍTULO 8

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A RELAÇÃO FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO REMOTO

Marina Tavares Sá

Rafaela Raíssa Araújo Santos

Fabíola de Sousa Braz Aquino

O presente capítulo apresenta e discute duas experiências de Estágio Supervisionado Curricular vinculadas à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no campo da Psicologia Escolar Educacional em contexto remoto, realizadas junto a instituições públicas de educação no município de João Pessoa (PB).

Tal como em outros relatos já publicados na literatura correlata (BRAZ-AQUINO & RODRIGUES, 2016; BRAZ AQUINO et al., 2018; VICENTE, SILVA & BRAZ AQUINO, 2020), parte-se da concepção de que a atividade de estágio é essencial para demarcar uma atuação específica do trabalho do psicólogo em contextos educacionais, uma vez que a dimensão formativa desse exercício oportuniza uma troca recíproca e dialética entre teoria e prática,

que amplia as possibilidades de uma atuação consciente e crítica que mobilize transformações no contexto educacional.

Em março de 2020, com o surgimento da Pandemia da COVID-19 houve a necessidade de paralisação das atividades educacionais em todo o território nacional visando impedir o avanço do contágio do vírus por meio do distanciamento social. Essa decisão provocou a suspensão das aulas tanto nas instituições em que ocorriam os estágios como na UFPB. É iniciado, assim, um período de adaptação para a modalidade do ensino remoto a partir da publicação da Portaria MEC nº 544, que autoriza a retomada de práticas de estágio supervisionado por meios digitais, de forma remota emergencial, enquanto durar a pandemia (MEC, 2020). Para isso, foi realizado um movimento de pesquisa e acompanhamento das portarias e cartilhas de orientação (APRAPEE, 2020; CFP, 2020; CNE, 2020; CRP-15, 2020), mobilizado pela demanda da construção de novas formas de atuação na prática do estágio alinhado às produções científicas anteriores ao período de pandemia, compreendidas como fundamentais para a atuação na área da psicologia escolar, que serão citadas no decorrer do capítulo.

Este capítulo tem especial interesse na relação entre escola e família, historicamente tencionada quando se refere às funções de cada uma no processo de escolarização dos estudantes (ALBUQUERQUE & BRAZ AQUINO, 2021). Conforme demarca a literatura na área ((OLIVEIRA & MARINHO-ARAÚJO, 2010; GUZZO et al., 2018; COSTA, SILVA & SOUZA, 2019; SILVA & GUZZO, 2019; SILVA et al., 2020; RODRIGUES & MUANIS, 2020; GUZZO et al., 2021; ALBUQUERQUE & BRAZ AQUINO, 2021), a família e a escola são instituições responsáveis pelo desenvolvimento integral

da criança, já que são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam às crianças estímulos e espaços de referência que possibilitam desencadear processos evolutivos humanos. Porém, a relação entre escola e família é permeada por um movimento de culpabilização, ora da família para a escola, ora da escola para a família, o que ocasiona tensões na relação entre essas duas instâncias de desenvolvimento.

Durante o ensino remoto, essas tensões preexistentes sobressaíram, já que a instituição de ensino passa a “existir” dentro da casa das crianças, espaço esse impactado por uma diversidade de dinâmicas e relações próprias. Isso demarcou a necessidade de a família ser mais participativa na atividade de ensino, enquanto que a escola, por sua vez, precisava estudar meios de se reestruturar diante das novas realidades.

Ao possuir uma concepção fundamentada teoricamente em uma perspectiva contemporânea e de base preventiva, o Psicólogo Escolar pode ser um agente mediador dessa relação nos ambientes educativos, na busca da potencialização dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Os fundamentos teóricos que norteiam as experiências de estágio relatadas neste capítulo se ancoram na Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky (2018;2021) que defende a relevância das interações sociais desde os primeiros anos de vida. Tal perspectiva teórica concebe o meio como um importante espaço de promoção de desenvolvimento humano, o que pode subsidiar a atuação do psicólogo que trabalha em contextos educativos, ao atuar como facilitador e mediador dos processos de desenvolvimento dos sujeitos e favorecer a construção de situações sociais promotoras de vivências (LOPES

et al., 2014; GUZZO *et. al.*, 2018; VICENTE, SILVA, BRAZ AQUINO, 2020; VIGOTSKI, 2018, 2021).

A seguir, serão abordadas as principais ações realizadas durante o Estágio Supervisionado Curricular no contexto de ensino remoto em um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), bem como em uma escola de Ensino Fundamental I com turmas de Educação Infantil. Dessa experiência dar-se-á ênfase na interação entre família e instituição de educação, contextos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos em idade escolar.

INTERVENÇÃO DE ESTÁGIO NA RELAÇÃO FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A experiência aqui relatada fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica, que parte de uma atuação baseada em uma análise crítica e complexa do contexto escolar visando promover ações que estejam adequadas à realidade, na compreensão de que diversos são os fatores sociais, políticos, ideológicos e relacionais que constituem cada espaço educacional (BRAZ AQUINO *et al.*, 2018; MEZZALIRA *et al.*, 2019). Como ação inicial e contínua foi realizado o mapeamento institucional (MARINHO-ARAÚJO, 2014) e, por intermédio desse, percebeu-se um discurso recorrente voltado à culpabilização da família pela baixa efetividade, avaliada assim pela instituição, das ações pedagógicas realizadas com as turmas. Essa realidade gerou reflexões em supervisão acadêmica e a necessidade do planejamento de ações de estágio.

Pela impossibilidade de acesso direto do estágio às famílias, as ações voltaram-se para a atuação na causa dos maiores conflitos entre os grupos. Uma das intervenções de maior relevância para favorecer a aproximação entre instituição e família foi a presença da estagiária nos grupos de *WhatsApp* das turmas em funcionamento. Essa ação foi sugerida pela equipe por ser este o meio em que as professoras socializavam as atividades e recebiam seus respectivos retornos. Esse direcionamento derivou da frequência expressiva de profissionais que trouxeram alguma queixa sobre a ausência dos pais/responsáveis no tocante ao *feedback* das atividades enviadas às crianças, o que evidenciou a necessidade de conhecer de forma mais abrangente a demanda.

Nessa feita, é essencial pontuar que os espaços físicos em que antes costumavam ocorrer interações entre os profissionais e as famílias, como os corredores e a portaria das instituições, ganharam uma nova roupagem obrigando uma adaptação abrupta para ambos. Agora vivenciadas de forma *on-line*, essas interações eram atravessadas pelo uso dos instrumentos tecnológicos que, por vezes, dificultavam a comunicação, que historicamente já possui diversos impasses (OLIVEIRA & MARINHO-ARAUJO, 2010; ALBUQUERQUE & BRAZ AQUINO, 2021). O psicólogo escolar, como profissional que pode favorecer a mediação no contexto educacional, precisa se adaptar e adentrar de maneira ética e profissional nessa nova realidade de trabalho e, é nesse ínterim, que se justifica a inserção do estágio.

Antes da entrada nos grupos das turmas, esclareceu-se para a equipe e as famílias qual a função e quais seriam as intervenções da estagiária, a saber: conhecer e observar como estavam ocorrendo a comunicação entre a família e a instituição, e a

relação entre as professoras e as crianças. Essa prática culminou no levantamento do contexto relacional da instituição, por meio da observação da estagiária dos acontecimentos e falas ocorridos nos grupos das turmas.

Contudo, o contato com as famílias e suas vivências permanecia ainda raso, diante disso, entendeu-se a emergência da construção do Mapeamento Institucional Remoto para as Famílias (Apêndice II). Elaborado através do *Google Forms* com aplicação *on-line*, o instrumento teve como objetivo principal conhecer as condições ambientais e materiais das famílias, a fim de contribuir para o planejamento das atividades pedagógicas. Dividido em 4 eixos, abarcou perguntas gerais para a caracterização da criança, das condições da família para o acesso à internet e dos recursos tecnológicos, da rotina das crianças em casa com relação às atividades enviadas pelo CMEI e, por fim, da concepção e da disposição dos responsáveis para reuniões *on-line* com a instituição, sendo solicitado o consentimento da participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao ser construído, o material foi apresentado e dialogado junto à equipe, que o avaliou positivamente, isso se reflete, para além das falas, na expressiva disponibilidade das profissionais para auxiliar os familiares que encontrassem dificuldades a responder o formulário *on-line*. Essa parceria nos espaços educacionais é relatada na literatura científica como elemento primordial na atuação do psicólogo escolar. Oliveira, Ramos e Souza (2020, p. 108) apontam que “a parceria se constitui como modelo de atuação potente ao psicólogo”, dado que esse profissional atua com base na relação com os demais sujeitos, ancorado nas potências do contexto educacional e dos atores institucionais, com alvo

na promoção de ações conjuntas e fortalecimento das relações para a construção e/ou potencialização de práticas promotoras de desenvolvimento humano infantil e adulto.

O formulário obteve um total de 45 respostas referentes às seis turmas em exercício (maternal II e pré escola I), o que é considerado um número representativo de participantes. Por intermédio das respostas dos familiares, ao mapeamento institucional e das possibilidades de atuação no trabalho remoto, duas propostas de *feedback* às famílias foram sugeridas: a realização de reunião com pais/responsáveis e a construção de chamadas de vídeo entre as turmas e as suas respectivas professoras.

Entre as implicações favoráveis notórias do formulário, menciona-se a anuência das profissionais para a realização das reuniões com pais/responsáveis. Em virtude da reflexão coletiva das respostas do mapeamento, que somaram 91,1% de responsáveis que colocaram “sim” para a necessidade de se realizar reunião, e demonstraram anseio de falarem sobre as “*Atividades das crianças*”, “*O desenvolvimento das crianças*”, “*Como a gente em casa tem mais jeito de ensinar a eles*”, a instituição consentiu a realização.

O receio desse encontro é entendido quando há a compreensão de que tais reuniões podem encontrar solo fértil para a expressão de sentimentos negativos de ambos os lados, principalmente frente à crise enfrentada pela sociedade no período da pandemia. Cabe, então, às instituições preparar os encontros com cautela, orientar os pais/responsáveis e dirigir esse espaço com profissionalismo e respeito na busca da construção de uma relação favorável com a família. O psicólogo escolar emerge

nesse cenário como um profissional que atua na mediação e no favorecimento dessa interação através da escuta dos atores institucionais e de propostas para a superação dos problemas provenientes do diálogo com o coletivo, bem como de ações preventivas (MARINHO-ARAÚJO, 2014; GUZZO *et al.*, 2018). Devido a imprevistos significativos na instituição acarretados pela COVID-19, a reunião foi impedida de ser realizada no período em que o estágio ocorreu, no entanto os dados obtidos via formulário google indicaram possibilidades de diálogos futuros entre família e escola.

No tocante à construção das chamadas de vídeo entre as turmas e as suas respectivas professoras, é preciso contextualizar tal situação para melhor entendimento. As atividades desenvolvidas pelas professoras durante esse período se concentraram na produção de vídeos curtos com temas referentes ao projeto do bimestre, em que as crianças deveriam realizar as atividades pedidas em casa e enviar fotos, vídeos ou áudios para a professora. Para alguns familiares, essas atividades pedagógicas pouco impactam no desenvolvimento das crianças, por isso, requeriam exercícios no papel, justificando que tal prática era como se fazia ou como ele(a) aprendeu.

Essa ideia parte, possivelmente, do desconhecimento do real papel da educação infantil que, na verdade, não descarta o uso desses recursos, porém, tem seu enfoque nas interações e na brincadeira, que devem proporcionar

experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com

os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2018, p. 37).

Cabe destacar que, ao espaço educacional é imputado o compromisso de nortear, através da orientação e de ações, qual o seu papel, principalmente quando se entende o contexto de desigualdade social vivido no Brasil.

É nessa conjuntura que surge a ênfase para realização das chamadas de vídeo *on-line*, como espaço de interação simultânea entre a professora e sua turma. Além disso, é resposta às solicitações de alguns responsáveis, e possibilita a diversificação na atuação pedagógica alinhada ao que propõe a educação infantil.

A intervenção do estágio nesses encontros deu-se pela via do trabalho com as professoras antes e durante as chamadas, com foco no favorecimento para a concretização desse momento junto a essas profissionais. Segundo Marinho-Araújo (2014), uma das funções que pode ser desenvolvida pelo profissional de psicologia nas instituições de educação é a assessoria ao trabalho coletivo, no qual, segundo a autora,

(...) pode estar previsto o desenvolvimento de competências específicas para o desempenho profissional e a ação pedagógica(...). Esse desenvolvimento compartilhado de competências pode constituir-se como marco importante para a autoavaliação docente e um consequente re direcionamento de esforços visando as transformações e reorientações no trabalho pedagógico (MARINHO-ARAÚJO, 2014, p. 169).

Embora o alvo principal fosse outro, as chamadas se mostraram como um modo de alcançar as famílias. Ao se tratar de

crianças pequenas, era essencial a ajuda de um adulto e, em muitos casos, os sujeitos acompanhantes eram os responsáveis. Isso possibilitou que, em diversos momentos, ocorressem conversas das professoras com os mesmos, em cunho de esclarecimentos e acolhida, o que parece ter proporcionado uma aproximação entre essas duas instâncias.

É importante mencionar que essa foi a primeira vez, desde o fechamento da instituição, que professoras e crianças se encontraram por meio remoto, o que se configurou como uma experiência nova para ambos os grupos e um início na busca de adaptações. Por ter ocorrido no fim do estágio, tornou-se inviável o aprofundamento sobre como essa vivência impactou as crianças, suas famílias e a instituição, mas, entre os poucos (porém, importantes) relatos, essa foi uma ação significativa para o contexto atual.

RELATO DE ESTÁGIO EM UMA INSTITUIÇÃO DE FUNDAMENTAL I E EDUCAÇÃO INFANTIL

As inquietações sobre a pouca participação das famílias nas atividades escolares *on-line* e a falta de uma rotina escolar dos alunos foram identificadas desde o início do estágio, passando todos os espaços de discussão com o grupo escolar. Como já discutido, no período de ensino remoto, os cuidadores foram os principais responsáveis em fazer a mediação entre o professor e as crianças. Grande parte do trabalho da equipe escolar, principalmente das professoras, dependia diretamente de como essa relação se estabelecia e se mantinha através

do contato por meios *on-line*. Foi observado que tal demanda apareceu tanto no *Formulário de Mapeamento Institucional* respondido pelas professoras, quando foram questionadas sobre as contribuições que o estágio poderia fazer, como nos horários de departamento, através dos relatos da equipe.

Então, foi elaborado o *Formulário de Mapeamento das Rotinas de Estudo e Aprendizagem*, também na plataforma do *Google Forms*, para ser respondido pelos responsáveis dos alunos matriculados na instituição. Esse instrumento, apresentado no Apêndice III, foi proposto para mobilizar a aproximação da instituição com as famílias, composto por três partes: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; caracterização do estudante e dos seus recursos; questões sobre a rotina de estudos do aluno.

A proposta foi discutida inicialmente com a psicóloga supervisora de campo, e, em seguida, com a gestão e a equipe. Ao ter *feedback* positivo, foram propostos encontros próprios da psicologia escolar, organizados pela estagiária e pela psicóloga da escola, para discussões com as docentes, objetivando a promoção de espaços de diálogo, maior aprofundamento das demandas sobre a relação família-escola e a apresentação e discussão da proposta do formulário. A realização desses encontros teve como intencionalidade possibilitar o trabalho da psicóloga escolar em criar espaços de interlocução entre os atores escolares, bem como contribuir com discussões e sugestões práticas que se alinhem às reais demandas educacionais (MARINHO-ARAÚJO, 2014; ANDRADA; DUGNANI; PETRONI; SOUZA, 2019).

Esses espaços coletivos permitiram dialogar com as professoras e construir de forma colaborativa o material, pois consi-

derou-se relevante que as docentes apresentassem sugestões sobre as questões e sugerissem alterações, caso achassem necessário. Todas as docentes também deram *feedbacks* positivos, expressando a importância de o material poder caracterizar o coletivo de estudantes que estava participando de forma ativa nas atividades de ensino remoto.

A partir desse processo de discussão com gestão, equipe de especialistas e docentes, é possível destacar que esse instrumento de mapeamento foi uma ação que demarcou de forma muito significativa a inserção do estágio na escola, constituindo-se como uma ação que foi além do envio de um formulário. Antes, percebeu-se sua utilização como um ponto de partida para outras ações e discussões que estavam acontecendo enquanto esse material era construído e dialogado com a comunidade escolar. Uma dessas outras mobilizações foi a discussão, nos encontros realizados com as professoras, sobre a necessidade de reuniões remotas com os responsáveis dos alunos e como poderia ser feito o planejamento desses encontros.

Essa realidade, que explicitou a pouca comunicação entre família e escola, também foi relatada por Guzzo *et al.* (2021), quando as autoras mencionaram que, nesse momento de ensino remoto, as famílias estavam em um processo de tomada de consciência do seu papel mediador de condições adequadas para o desenvolvimento das crianças, e que esse processo fica ainda mais complexo à medida que as condições de sobrevivência diminuem e a sobrecarga dos pais aumenta. Entretanto, as autoras ainda referem que não se deve confundir o papel mediador de um familiar com o papel pedagógico de um professor, já que

a mediação dada pelo docente só pode ser oferecida por um profissional da área.

A partir desse entendimento, foram discutidos e planejados com os profissionais da escola os encontros com as famílias, que só puderam acontecer ao final do segundo bimestre letivo. A experiência de participar desse espaço coletivo na escola mostrou o que os marcos teóricos da literatura na área da psicologia escolar já vêm afirmando: é por meio do envolvimento de toda a equipe escolar, da família e das crianças no trabalho da Psicologia na escola que as relações relevantes para o desenvolvimento podem ser contempladas e acompanhadas (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; GUZZO *et. al.*, 2018; COSTA; SILVA; SOUZA, 2019).

As informações levantadas pelo formulário respondido pela família geraram dois movimentos de *feedback*. O primeiro ocorreu com a própria equipe da instituição em um momento de apresentação das respostas durante a reunião de planejamento geral. Foi importante, logo no início da fala, destacar que o material foi construído com a participação do coletivo, quando também foi feito o agradecimento pela abertura e parceria na realização deste trabalho. Tal como assinala Guzzo *et. al.* (2018), é necessário tirar o foco de uma atuação no indivíduo para se voltar ao grupo, ao coletivo, uma vez que, juntos, podemos questionar e pensar em ações concretas para as mudanças da realidade, o que foi proposto pelo estágio na construção desse material.

Parte essencial na construção deste instrumento foi estar atento para ouvir as demandas que denotavam a culpabilização

dos familiares e mobilizar a comunidade escolar a ampliar tal ponto de vista, na direção de pensar em conjunto uma ação concreta que poderia trazer mudanças para a realidade. Essa prática possibilitou, então, a experiência de como

a presença da Psicologia na escola pode contribuir para a construção, por meio do diálogo e da reflexão, de projetos em que seja possível para todos os agentes educacionais, juntamente com a família, conhecer e acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças (GUZZO *et al.*, 2018, p. 147).

O segundo momento de *feedback* foi a elaboração de um material informativo, a ser divulgado para as famílias, sobre a importância da rotina no processo de aprendizagem. O livreto, apresentado no Apêndice IV, foi publicado na plataforma *Flipsnack*, de acesso gratuito, e compartilhado por um *link* juntamente com um vídeo explicativo sobre o que tratava cada parte do material.

A ação de divulgação desse material teve como propósito promover e continuar mantendo um diálogo com os responsáveis dos alunos, necessidade essa que se mostrou essencial para a realização das atividades escolares no período de ensino remoto pela instituição. É importante destacar que, assim como discute Silva *et al.* (2020), ao considerar o psicólogo escolar o profissional das relações, cabe a ele atuar como mediador da relação entre família e escola, mobilizado por uma reflexão crítica, não compactuando com a naturalização do modo como historicamente tem-se apresentado a relação da família com a escola, buscando-se problematizar e ressignificar concepções

naturalizantes e deterministas da família e sua história como responsável pelo fracasso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências são fruto da inserção em dois espaços distintos que proporcionam a cada instituição a exigência de um fazer específico, embora a utilização de alguns instrumentos semelhantes. O aprofundamento teórico-científico e dos documentos oficiais brasileiros da educação pré e pós-pandemia garantiu maior segurança na atuação no contexto remoto e possibilitou a experiência de refletir e construir intervenções demarcando a articulação entre teoria e prática diante de uma educação em adaptações frente a uma emergência sanitária.

A inserção em ambos os espaços institucionais se fez em acolhimento e disponibilidade de todos os profissionais para com a estagiária, creditando-se tal possibilidade à parceria com a psicóloga da instituição que, no contexto de estágio exclusivamente remoto, importante para o desenvolvimento das intervenções. Destaca-se, também, a utilização de ferramentas *on-line*, como o *Google Forms* para o Mapeamento Remoto e o *Google Meet*, que possibilitou a inserção nos espaços de planejamento pedagógico que forneceram importantes informações sobre o contexto das instituições, além de dar lugar ao exercício da escuta institucional, prática essencial para uma atuação que promova o desenvolvimento humano dos atores institucionais.

O estágio na forma remota exigiu constantes reorganizações e flexibilização, como consequência disso, algumas ações do estágio foram postergadas ou impossibilitadas, por se entender o momento difícil enfrentado pelos sujeitos que encaravam as consequências da COVID-19, assim como a própria instituição também se encontrava na reorganização de suas atividades para o fazer remoto. De forma geral, as vivências relatadas produziram experiências enriquecedoras para a construção profissional, teoricamente fundamentadas e críticas da realidade.

Embora seja uma realidade de muitos impasses, caminhos e possibilidades precisam e podem ser criados para a construção de uma parceria entre família e a escola para o êxito no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Segundo Guzzo *et al.* (2018) a família constitui um campo essencial de atuação e a construção de parceria é fundamental para o sucesso das ações desenvolvidas na instituição com as crianças.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A. de.; BRAZ AQUINO, F. de S. Psicologia escolar e relação família-escola: um estudo sobre concepções profissionais. **Psicologia em Pesquisa**. Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 1-22, abr. 2021.
- ANDRADA, P. C.; DUGNANI, L. A. C.; PETRONI, A. P. e SOUZA, V. L. T. Atuação de Psicólogos(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2019, v. 39, p. 1-16.
- ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. **Princípios norteadores para as atividades de estágio supervisionado no contexto de pandemia do COVID-19:** formação profissional no âmbito dos processos educativos. 2020.

Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/2020/08/18/principios-norteadores-para-as-atividades-de-estagio-supervisionado>. Acesso em: 10/06/2022.

BRAZ-AQUINO, F. de S.; RODRIGUES, L. F. Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: Intervenções com segmentos da comunidade escolar. *In*: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. (orgs.). **Psicologia escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. cap. 13, p. 188-205.

BRAZ-AQUINO, F. D. S. de; NASCIMENTO, G. O. D.; ALMEIDA, H. O.; ALEXANDRINO, V. D. C. Psicologia escolar na educação infantil: proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional. *In*: SOUZA, V. L. T. de. *et. al.* (orgs.). **Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas.** Campinas - São Paulo: Editora Alínea, 2018. cap. 3, p. 66-85.

CFP – Conselho Federal de Psicologia. **Práticas e Estágios Remotos em Psicologia do Contexto da Pandemia da COVID-19: Recomendações.** Brasília: DF, 2020. p. 62.

CFP – Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica.** Brasília: DF, 2013, 2019. p. 70.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Ministério da Educação: Brasília, 2020.

CRP-15 – Conselho Regional de Psicologia de Alagoas. **Cartilha com orientações para atuação de psicólogos(os) na educação em tempos de crise sanitária pandemia da COVID-19.** Maceió: Alagoas, 2020. p. 52.

COSTA, M. A. A. da; SILVA, F. M. C. da; SOUZA, D. da S. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. **Rev. Pemo [S. l.]**, 2019. v. 1, n. 1, p. 1-14.

GUZZO, R. S. L. *et al.* Psicologia Escolar e Família: Importância da proximidade e do diálogo. *In*: SOUZA, V. L. T. de. *et. al.* (orgs.).

Psicologia escolar crítica: atuação emancipatórias nas escolas públicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018. cap. 7, p. 143-162.

GUZZO, R. S. L. et. al. Psicologia na Escola e a Pandemia: buscando um caminho. *In: NEGREIROS, F. et. al. (orgs.). Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. cap. 26, p. 655-683.

LOPES, S. R.; GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C. Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 9, n. 1, p. 73-82, jan./jun. 2014.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. *In: GUZZO, R. S. L. (Org.) Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública.* Campinas: Alínea, 2014. cap. 7, p. 153-175.

MEZZALIRA, A. S. C. et al. O Psicólogo Escolar na Educação Infantil: uma Proposta de Intervenção Psicossocial. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 233-247, jan./jun. 2019.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria nº 544/2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, mar. 2010.

OLIVEIRA, B. C.; RAMOS, V. R. L.; SOUZA, V. L. T. Parceria crítica: Possibilidades de atuação em Psicologia escolar. *In: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; TEIXEIRA, A. de M. B. (Orgs.). Práticas exitosas em psicologia escolar crítica.* V. 2, Campinas: Alínea, 2020. cap. 6, p. 105-122.

RODRIGUES, B.; MUANIS, M. A relação família e escola na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.L.], v. 15, n. 33, p. 73-91, mai./ago. 2020.

SILVA, S. S. G. T.; GUZZO, R. S. L. Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violência no Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional** [S.L.], v. 23, n. 1, p. 1-9, 2019.

SILVA, R. L. *et al.* Relação família-escola e o futuro de estudantes do ensino médio público noturno. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade** [S.L.], v. 2, n. 2, dez. 2020.

VICENTE, A. C.; SILVA, N. S.; BRAZ AQUINO, F. S. Psicologia escolar no contexto de educação infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com professoras de berçário. *In: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; TEIXEIRA, A. de M. B. (Org). Práticas exitosas em psicologia escolar crítica*. Volume 2. Campinas: Alínea, 2020. cap. 6, p. 113-132.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. Tradução: Zoia Prestes; Elizabeth Tunes (Org). 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia**. Tradução: Zoia Prestes; Elizabeth Tunes (Org). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

CAPÍTULO 9

TRANSIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO E A ESCOLA: UM RELATO DE INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Bianca Fernandes de Souza

Fabíola de Sousa Braz Aquino

Neste capítulo será apresentada uma proposta de intervenção realizada com o 9º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental II na Paraíba, durante o segundo semestre de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar. Com base nas ações da estagiária junto aos professores da escola e nos relatos sobre o impacto de uma intervenção realizada no fim do primeiro semestre do estágio supervisionado, a proposta foi construída e efetuada junto a uma professora de História de uma das turmas do 9º ano da instituição.

A experiência que será descrita parte da compreensão de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski e autores contemporâneos para sua concepção e efetuação. Na teoria histórico-cultural, o meio é fonte de desenvolvimento que, nas interações sociais mediadas, contribui para a constituição do sujeito e de suas características especificamente humanas (MARTINS, 2020; VIGOTSKI, 1934/2018). Diante disso, por ser entendido como um processo dinâmico, de constantes novas

possibilidades de experiência, o desenvolvimento é permeado por transformações nas diferentes áreas da vida dos sujeitos.

De acordo com Zittoun (2015), tais mudanças são provocadas por momentos de crises e rupturas que impulsionam a necessidade de uma nova organização dos aspectos do indivíduo em desenvolvimento e são compreendidas como momentos de transição, que implicam nas mudanças de papéis e transformações na realidade necessárias ao desenvolvimento. Com isso, entende-se a adolescência como uma etapa de transição, por ser um momento de busca por um novo equilíbrio entre a saída da infância e a entrada na vida adulta (VIGOTSKI, 1930/2014).

Concebe-se que, na adolescência, as transições, crises e rupturas atravessarão os diversos âmbitos da vida do sujeito e, dentre eles, a escola. Compreende-se, a partir da teoria vigotskiniana, que a escola atua como espaço promotor de desenvolvimento, por meio da construção de relações sociais e da transmissão dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade (VYGOTSKY; LURIA, 1996). É nesse meio de interação e experimentação que os processos de transição vão ocorrer, sendo um deles o foco desta intervenção: a transição escolar entre níveis de ensino.

Ao associar a adolescência com as transições escolares, enfatiza-se a transição dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Para além de uma mudança contextual, trata-se de um momento carregado de uma grande complexidade, expectativas e cobranças sociais que envolvem o sujeito em desenvolvimento durante a adolescência (BRASIL, 2018).

Diante disso, destaca-se o potencial da escola no processo de mediar e contribuir para o entendimento do momento vivenciado da adolescência no contexto institucional. Dito isso, a experiência a ser descrita objetivou abordar os processos de transição vivenciados na escola, dentre eles a constituição do adolescente como sujeito-cidadão em processo de desenvolvimento e sua passagem para o Ensino Médio.

O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

As atividades de estágio se iniciam antes da entrada na escola a partir da construção do documento intitulado “Protocolo mapeamento institucional e ações em Psicologia Escolar” (BRAZ AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016; BRAZ AQUINO; GOMES, 2016; BRAZ-AQUINO; RODRIGUES, 2016; BRAZ AQUINO *et al.*, 2018; SOUZA; BRAZ AQUINO, 2019) (Apêndice V). O instrumento serve para a atualização sobre as práticas atuais em psicologia escolar nos contextos escolares, bem como para auxiliar na construção de ações durante o estágio. É importante mencionar que o protocolo é construído a cada nova experiência de estágio e, portanto, apenas se assemelha aos demais pela sua estrutura, já que o conteúdo vai variar de acordo com cada novo levantamento que é realizado pela(o) estagiária(o).

Durante essa construção, é solicitada a liberação da Secretaria de Educação para a realização do estágio. Mediante aprovação, a professora supervisora acompanha a estagiária e

a psicóloga da escola – então supervisora de campo – em um momento de apresentação do estágio ao gestor da instituição.

A atuação da estagiária na escola tem como base as dimensões propostas por Marinho-Araújo (2014), que englobam as ações de *mapeamento institucional, escuta psicológica institucional, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem*. As atividades de estágio na instituição começaram com a leitura das fichas dos alunos e dos documentos da escola, concomitantemente a realização de observações dos ambientes coletivos e do mapeamento estrutural da escola. Enquanto isso ocorria, a estagiária pôde se apresentar de forma individual aos professores e teve a possibilidade de entregar o *folder* nomeado “Vamos conversar sobre a psicologia escolar?”, prática do estágio que vem sendo adotada como meio de apresentação, exposição das possibilidades de ações e demarcação da psicologia escolar nos contextos educativos (BRAZ AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016; BRAZ AQUINO; RODRIGUES, 2016; BRAZ AQUINO *et al.*, 2018).

Junto a isso, foram entregues um questionário sociodemográfico e um questionário sobre as expectativas para a atuação da estagiária em psicologia escolar aos professores. Enquanto eram recebidas as respostas aos questionários, a estagiária pôde realizar observações em sala de aula, que tiveram como objetivo aproximar a estudante da realidade de ensino e aprendizagem, compreender as interações desenvolvidas naquele espaço e construir relações com o(a) docente e os estudantes.

O movimento de aproximação com os professores possibilitou a estruturação dos momentos de “Encontro com os

professores”. Essa atividade consistiu em conversas individuais mediadas por um roteiro de entrevista semiestruturado, tendo como base o modelo da Entrevista Reflexiva exposto em Lopes, Gesser e Oltramari (2014). Para além de um estreitamento da relação com os docentes, os encontros contribuíram para o levantamento de demandas tidas como importantes de serem tratadas na escola. Um dos pontos mencionados pelos professores estava relacionado à motivação e expectativas para o futuro nos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Com isso, foram propostas, em parceria com a professora das turmas concluintes do Ensino Fundamental II, a realização de uma intervenção em que foi explorado o conceito de transição escolar como uma transição do desenvolvimento, buscando pensar o papel da escola e suas contribuições para a motivação dos estudantes nesta etapa.

A construção dessa intervenção durante o primeiro semestre do estágio oportunizou o planejamento e efetivação de uma intervenção com o 9º ano do Ensino Fundamental II que será relatada a seguir. Vale salientar que, para essa atividade, prezou-se pela construção da parceria com a professora como meio de acessar as demandas do contexto, bem como para estimular os processos de assessoria e acompanhamento ao coletivo realizados pela estagiária.

O TRABALHO EM PARCERIA COM A DOCENTE

A atividade que será exposta ocorreu no segundo semestre do estágio supervisionado, após as férias escolares, e foi

possível devido à proposta da estagiária de dar continuidade aos momentos de encontro com os professores, anteriormente relatado, como meio de proporcionar a escuta institucional e o acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, buscou-se conhecer as concepções dos docentes sobre os alunos e as novas turmas formadas no novo ano letivo, considerando também o levantamento de potenciais novas demandas em relação às expectativas do futuro dos alunos, em especial do 9º ano, ação que integra o mapeamento institucional (MARINHO-ARAÚJO, 2014).

Foram apontadas questões por uma das professoras dessa etapa de ensino, que comentou não ver tantos alunos com expectativas para a vida como, por exemplo, finalizar os estudos básicos e ingressar em uma universidade. Nesse sentido, a estagiária pôde exemplificar a atividade de intervenção realizada com a professora no ano anterior. Esse relato provocou na docente a possibilidade de identificar a interseção entre o processo de transição para o Ensino Médio e da construção de expectativas dos alunos, assim como a necessidade de trabalhá-la desde o início do ano.

A partir dos diálogos, tornou-se do interesse da docente desenvolver uma atividade que abrangesse a parceria entre professora e estagiária e pudesse promover a reflexão para os alunos. Então, a partir das demandas apresentadas, a estagiária esclareceu as concepções sobre desenvolvimento, adolescência e transição escolar utilizadas na intervenção. Nos encontros com a professora, os conhecimentos da psicologia e da disciplina se entrelaçaram, o que possibilitou discussões sobre o processo de construção histórica do aluno/adolescente como um sujeito

social e de aspectos que o envolvem e mediam esse movimento de (trans)formação.

Foram estabelecidos dois encontros para planejamento da atividade, em que estagiária e professora discutiram pontos a serem abordados com os alunos, como: *o que é ser adolescente; qual a importância do momento ou etapa da vida que os alunos se encontram; como as expectativas podem ser motivadores para os estudos; o entendimento da história como uma construção pessoal e coletiva; e a construção de um material pelos alunos que representasse a atividade*. Com esses encontros, buscou-se ampliar o processo de reflexão e conscientização da docente sobre as dimensões histórica, social e institucional dos sujeitos escolares, em busca da compreensão sobre o aluno tanto na sua inserção naquele contexto quanto como sujeito histórico em formação (SOUZA *et al.*, 2014).

Nessa ação foram exploradas a concepção de cidadania e a importância do papel do adolescente enquanto cidadão e da construção de expectativas para o futuro como fator mobilizador da motivação para os estudos e amadurecimento pessoal (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2009; GOMES, 2018; NEVES *et al.*, 2018; ZAPPE *et al.*, 2013).

A intervenção foi realizada em uma das turmas do 9º ano da escola, com 31 alunos, tendo ocorrido em duas aulas de 45 minutos e foi dividida em 3 momentos: exposição da temática pela estagiária, apresentação de recurso estético – a música “Coração de Estudante” de Milton Nascimento – e construção de material seguida de discussão. A estagiária iniciou a atividade com a pergunta: *o que é ser cidadão?*, visando conhecer o que

pensavam os estudantes sobre a questão. Os alunos se referiam a cidadão como *alguém que tem que respeitar as autoridades e que tem direitos*.

Nesse momento, a professora participou questionando se seriam apenas direitos e que direitos seriam esses. Os alunos, quando questionados, mencionaram existir não apenas direitos, mas deveres, como *estudar, ter saúde e ter opções*. Em relação aos deveres, foi citado por um dos estudantes: “É uma questão de viver bem com todos e procurar sempre ajudar o outro”. A estagiária questionou se o respeito é apenas com as autoridades, quando um dos alunos respondeu que o respeito é para com todos. Quando indagados sobre o respeito dentro da escola, um dos alunos comentou sobre a questão do bullying e sobre como todos merecem respeito por serem quem são.

Dando continuidade, a professora levanta a questão apresentada no slide: *vocês, como adolescentes, são cidadãos?* Enquanto respondiam que sim, os alunos justificavam suas respostas dizendo: *por que a gente ‘tá’ na escola e na escola a gente também tem direitos e deveres*. A estagiária utilizou as falas para contextualizar questões como responsabilidade perante os outros e nós mesmos, as vontades e interesses de cada um e a consciência de ser um cidadão na sociedade. Essa discussão respalda-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que foi utilizado como base para mediar essa etapa da intervenção. Uma terceira questão levada aos alunos foi: *o que é ser adolescente?*. Buscou-se, por meio dessa questão, compreender qual o entendimento sobre a fase da vida em que os alunos estavam e como se percebiam nesse momento. Algumas respostas foram: *é chato, porque a pessoa nem é criança mais, mas nem é adulto*

pra fazer coisa de adulto; é ter muito sono, é viver com sono, tudo é sono; [ser adolescente] é muito complicado.

Junto a isso, a professora questionou: *“Vocês já ouviram falar de ‘aborrecente’? Vocês concordam com isso?”*. Os alunos respondem que já ouviram falar e que concordam: *é muito estresse ser adolescente, porque tem muita novidade; a pessoa começa a pensar mais por si mesma*. Esse momento abriu espaço para que a estagiária expusesse uma concepção de adolescência, acolhendo o que falaram e acrescentando: ...uma etapa complexa, de muitas mudanças, físicas, cognitivas, afetivas e sociais (SOUZA; NEVES, 2019). Nesse espaço, esclareceu que ocorrem mudanças no corpo, nas formas de pensar e lidar e até mesmo nas amizades, e que novas influências começam a participar da constituição de cada sujeito.

Além disso, a estagiária utilizou de uma das falas dos alunos para mencionar que, como citam as autoras (SOUZA; NEVES, 2019), trata-se de uma etapa de preparação para a vida adulta e é uma fase necessária para o nosso desenvolvimento como pessoa e como cidadão no coletivo, entendida como um processo de transição e mudança, que provoca reflexões e novas apropriações sobre quem somos e o que queremos ser. Um dos alunos comentou: *“Eu, quando era criança, queria ser jogador de futebol, hoje em dia isso nem passa mais na minha cabeça, agora eu quero ser engenheiro civil, porque eu tive contato com outras coisas e vi que era o que eu queria”*. Nesse momento, a docente comenta que esse é um processo de amadurecimento e crescimento, que possibilita ao adolescente visualizar através da imaginação as possibilidades de futuro e a implicação que a escola tem nesse processo como mediadora de futuro.

O segundo momento teve início com a apresentação da música “Coração de Estudante” de Milton Nascimento. Utilizou-se desse recurso para mediar a reflexão e discussão, tal como para facilitar a expressão pelos alunos (SOUZA *et al.*, 2014; SOUZA; NEVES, 2019). Ao serem questionados sobre a música, alguns alunos relacionaram o que ouviram e o que foi conversado na primeira parte da atividade sobre se desenvolver, ser adolescente e ser cidadão: “*Esse broto que ele fala aí é a gente, né, a gente que tem que se cuidar*”; “*Cuidar do mundo e de si mesmo tem a ver com ser cidadão*”. A professora comentou: “*A adolescência é o florescer*”, dando espaço para que a estagiária complementasse com uma fala sobre a adolescência ser parte da constituição de sujeito consciente individual e socialmente. Partindo disso, uma aluna comentou sobre desenvolvimento pessoal e coletivo: “*A gente cresce para poder ser alguém ‘pras’ outras pessoas*”.

A professora conversou com os alunos sobre a importância do crescimento e da escola nesse processo. Nesse momento, a estagiária pôde comentar sobre o papel da escola em fortalecer as relações e do futuro dos alunos, tendo como partida o impacto que as vivências na escola têm nos sujeitos, bem como sua função de suporte e incentivo para preparar o aluno para a vida adulta (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2009; HVIID; ZITTOUN, 2008). Diante disso, foi apresentada para os alunos uma linha do tempo, em que foi possível visualizar de forma geral o processo de escolarização já vivenciado pelos alunos e o passo futuro, a saber, a entrada no Ensino Médio. Os alunos puderam refletir sobre o processo de amadurecimento pelo qual passaram e, a partir disso, perceber a forma como estão se constituindo que, segundo uma das alunas, estava “*aos poucos se formando*”.

Utilizando o exemplo de um dos alunos que fala que quer cursar engenharia civil, a professora comenta sobre a importância da existência de espaços de fala para se refletir sobre o futuro na escola, como uma forma de planejar e construir novas significações sobre o processo de escolarização.

A partir disso, utilizou-se a questão: *quais são as suas expectativas para o futuro?*, que teve como objetivo dar voz às vontades e desejos dos alunos por meio da criatividade e da imaginação (MONTEZI; SOUZA, 2013). Nesse trabalho, concebe-se a imaginação como uma função psicológica superior que vai contribuir para a apropriação pelo adolescente de aspectos do seu futuro e, com isso, para seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1930/2014). Como forma de materializar a intervenção dos estudantes, foi proposta a construção do *Mural do futuro*, espaço no qual os adolescentes puderam relatar suas expectativas e planos mencionados durante a discussão.

Enquanto construíam suas produções, alguns alunos mencionavam a dificuldade de pensar a longo prazo e, devido a isso, almejavam coisas próximas, como passar nas provas e de ano. Já outros comentavam sobre planos extensos e bem definidos sobre o futuro, como profissão e constituição de família. Nesse momento, estagiária e professora circularam pela sala, observaram os materiais produzidos e conversaram com os alunos sobre como estavam se sentindo ao pensar nas questões do futuro. Ao finalizarem, os alunos entregaram as produções à estagiária, que pôde colá-las em uma cartolina de emborrachado, unificando os materiais no mural. Ao fixar o material na parede da sala como uma espécie de lembrete aos alunos, um dos adolescentes comentou: *“Eu quero tanto que isso que eu coloquei aí*

aconteça, que eu sei que eu preciso melhorar esse ano. Eu quero ser alguém na vida, né”, expressando achar interessante poder ter seus planos para o futuro como metas presentes na escola.

Em conversa posterior com a professora, foi mencionado o interesse dos estudantes da tarde em construir também a atividade, pois viram o mural anexado na sala. A docente comentou que pretendia levar a atividade aos alunos por conta própria, já que a estagiária não estaria presente devido ao fim do período de estágio. O momento foi considerado importante e positivo para a melhoria na construção de relações com os alunos. As atividades de estágio devem ser pensadas como meio propulsor para a atuação do docente, estimulando e incentivando a construção de atividades que promovam os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo apresentar uma intervenção realizada junto aos alunos do último ano de uma escola de Ensino Fundamental II na Paraíba, durante a segunda metade da atividade de Estágio Supervisionado Curricular. As ações desenvolvidas buscaram apontar a relevância da construção de parceria com o professor pela estagiária, proporcionando a elaboração de uma intervenção contextualizada e preventiva.

Além disso, essa atividade foi proposta pela estagiária a fim de atuar como mediadora nas relações estabelecidas entre professora e alunos, através do suporte teórico-metodológico diante do processo de transição escolar vivenciado pelos estu-

dantes. Nesse sentido, afirma-se a necessidade de uma atuação consciente e que busque a transformação do contexto educativo. Junto a isso, a experiência de estágio contribuiu para a promoção de movimentos de reflexão voltados para a necessidade de constância e continuidade de ações que discutam e promovam o desenvolvimento na escola. Esse deslocamento nas formas de agir no contexto escolar pode ser auxiliado pela psicologia escolar em ações como as de assessoria e acompanhamento ao professor, processos vivenciados nesta experiência de estágio e que podem ser visualizados na vontade da professora de dar continuidade ao projeto após a saída da estagiária.

Ademais, menciona-se a importância da experiência de estágio supervisionado para o aprofundamento teórico e prático do profissional em formação, promovendo uma atuação ética, preventiva e contextualizada, bem como o fomento para reflexões e discussões no campo. Além disso, reitera-se a relevância do profissional de psicologia escolar como membro efetivo da realidade escolar, que busca favorecer os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento nos contextos educacionais em parceria com os demais atores institucionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. H. R.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, 105–115, 2009.

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

BRAZ AQUINO, F. DE S.; ALBUQUERQUE, J. A. Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 2, 225-235, 2016.

BRAZ AQUINO, F. S.; GOMES, A. R. Estágio em Psicologia Escolar: Apontamentos sobre a formação e atuação profissional. *In*: M. V. M. DAZZANI; V. L. T. SOUZA (Eds.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educativos**. Campinas, Editora Alínea, 2016. Cap. 8, p. 139-155.

BRAZ AQUINO, F. D. S. *et al.* Psicologia escolar na educação infantil: proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional. *In*: SOUZA, V. L. T. *et al.* (Org.). **Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas**. Campinas, Editora Alínea, 2018. Cap. 3, p. 66-85.

BRAZ-AQUINO, F. de S.; RODRIGUES, L. F. Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: Intervenções com segmentos da comunidade escolar. *In*: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. (org.). **Psicologia escolar: que fazer é esse?**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. Cap. 13, p. 188-205.

GOMES, R. C. **Regulação semiótica do self educacional de adolescentes na transição para o ensino médio profissionalizante: a atuação da exotopia dentre as posições do eu**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2018.

HVIID, P.; ZITTOUN, T. Editorial introduction: Transitions in the process of education. **European Journal of Psychology of Education**, v. 23, n. 2, 121–130, 2008.

LOPES, S. R., GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C. Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**, v. 9, n. 1, 73-82, 2014.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. *In*: GUZZO, R. S. L. (Org.) **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas, Editora Alínea, 2014. Cap. 7, p. 153-175.

MONTEZI, A. V.; SOUZA, V. L. T. Era uma vez um sexto ano: Estudando imaginação adolescente no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, 77-85, 2013.

NEVES, M. A. P. *et al.* Psicologia escolar no ensino médio: reflexões sobre o trabalho e profissão. *In*: V. L. T. SOUZA *et al.* (Orgs.), **Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas**. Campinas: Editora Alínea, 2018. Cap. 4, p. 84-104.

SOUZA, B. F.; BRAZ AQUINO, F. S. Estágio supervisionado em Psicologia escolar: contribuições da pesquisa para a intervenção (Resumo). *In*: Sociedade Brasileira de Psicologia (Ed.), **Resumos de comunicações científicas**, XL Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, SBP, p. 252, 2019.

SOUZA, V. L. T.; NEVES, M. A. P. Psicologia escolar no ensino médio público: o rap como mediação. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, 6-26, 2019.

SOUZA, V.L.T. *et al.* O Psicólogo na Escola e com a Escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. *In*: R. S. L. GUZZO. (Org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Átomo & Alínea, 2014. Cap. 2, p. 27-54.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução: Zoia Prestes; Elizabeth Tunes (Org). 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ZAPPE, J. G. *et al.* Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos. **Acta Colombiana de Psicologia**, v. 1, n. 1, 91-100, 2013.

CAPÍTULO 10

A PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PESQUISAS E RELATOS DE PRÁTICAS

Glaydson Élder Freitas Santana da Silva

Ana Rogélia Duarte do Nascimento

Cláudia Luciene de Melo Silva

Fábíola de Sousa Braz Aquino

Em meados de março de 2020, um dos marcos históricos mais impactantes do atual século XXI abruptamente se instaurou nas sociedades ao redor do planeta. A pandemia da COVID-19 impeliu reformulações em diversos âmbitos sociais, dentre eles o escolar.

A partir desse contexto, instituições de ensino adotaram o modelo de Ensino Remoto Emergencial, uma oferta educacional temporária que visa a promoção de interações e manutenção do vínculo institucional em situações que impossibilitem o acesso aos espaços físicos escolares (HODGES *et al.*, 2020).

Com a instauração da pandemia, a sociedade como um todo entrou em um processo de crise, e o próprio campo da Psicologia Escolar também foi impelido a buscar alternativas de atuação frente ao atual momento histórico. Nessa conjuntura,

alguns questionamentos surgem, tais como: Quais foram as principais demandas direcionadas a psicólogas(os) escolares a partir da instauração da pandemia da COVID-19? Que ações foram realizadas pelas(os) psicólogas(os) escolares no contexto de Ensino Remoto? Houve modificações em seus papéis e funções atribuídas?

Em face do exposto, destaca-se que a Psicologia Escolar e Educacional nos dias atuais propõe uma atuação fundamentada em uma compreensão institucional, psicossocial, crítica e preventiva, frente às questões relacionadas ao âmbito da escolarização, especialmente no que se refere ao próprio processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento (GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2016; MARINHO-ARAÚJO, 2015).

Vale salientar que, na cidade de João Pessoa-PB, a(o) profissional de Psicologia possui um espaço garantido enquanto membro da equipe de especialistas, a qual é composta por psicóloga(o) escolar, assistente social, orientadora(or) e supervisora(or) escolar, mediante a Lei Municipal 7.846/1995, fator esse que assegura um profícuo cenário para a realização de pesquisas e estudos sobre a prática profissional no referido campo.

Desse modo, o presente capítulo tem o objetivo principal de reunir os achados da literatura acerca da atuação profissional em Psicologia Escolar, bem como, apresentar relatos de experiência de psicólogas integrantes de instituições públicas de ensino de um município paraibano, a fim de demarcar as possibilidades de atuação da(o) referida(o) profissional no cenário de pandemia e ensino remoto emergencial, que se configurou enquanto o principal meio educacional nos últimos anos.

PSICOLOGIA ESCOLAR E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

No tópico em questão será apresentado parte de um estudo de levantamento da literatura, nacional e internacional, realizado para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do primeiro autor, o qual teve como objetivo principal buscar as práticas em Psicologia Escolar no contexto de Ensino Remoto Emergencial.

Após o processo inicial de busca e seleção de termos indexados que fossem equivalentes para português e inglês, realizou-se uma busca avançada a partir da combinação, entre parênteses, dos descritores *psicologia, pandemia, escola ou educação*, além dos operadores booleanos “e/ou”, nas bases de dados SciElo, PePsic, LiLacs, IndexPsi e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Também houve combinação dos descritores *psychology, pandemics, school or education* entre parênteses, e operadores booleanos “and/or”, nas bases de dados ERIC, Scopus, PsycNet e Web of Science.

Durante o levantamento, buscou-se por: (a) estudos de revisão da literatura, pesquisas empíricas, pesquisas-intervenção e/ou relatos de experiência sobre a atuação em Psicologia Escolar no contexto de Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica, (b) artigos, dissertações ou teses indexadas em português, inglês ou espanhol (c) produções publicadas durante os anos de 2020 e 2021. A escolha das bases de dados, assim como os procedimentos adotados, tomaram como referência os estudos realizados por Albuquerque e Braz-Aquino (2018), Maia e Braz Aquino (2021) e Oliveira *et al.* (2021).

As análises do levantamento foram fundamentadas em cinco produções, identificadas na SciELO (n = 02), PePsic (n = 01), LiLacs (n = 01) e Scopus (n = 01), as quais foram analisadas nas categorias: *referenciais teóricos adotados; ano de publicação; objetivo dos estudos; métodos utilizados; instrumentos e participantes; principais resultados das produções; e concepções acerca do papel do psicólogo escolar no ensino remoto*. Todavia, para o presente capítulo, serão apresentadas apenas as principais ações em Psicologia Escolar no contexto de ensino remoto.

A partir da análise dos materiais componentes do levantamento (ARENAS *et al.*, 2021; LAGUNA *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2021; PEREDO VIDEA, 2020; SZULEVICZ, 2021), buscou-se, nas produções, as principais práticas ou possibilidades de atuação em Psicologia Escolar no contexto de Ensino Remoto. Com isso, identificou-se que a busca por formas de acessar remotamente os atores institucionais se constituiu como a prática mais recorrente, visto que três dos cinco estudos mencionaram tal ação (PEREDO VIDEA, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2021; SZULEVICZ, 2021). Duas produções mencionaram a necessidade de criação de espaços remotos para livre circulação de fala sobre as vivências do atual momento (ARENAS *et al.*, 2021; OLIVEIRA *et al.*, 2021) e dois estudos, a importância de promover espaços virtuais para a interação de crianças (ARENAS *et al.*, 2021; PEREDO VIDEA, 2020).

Segundo os achados, o profissional de Psicologia Escolar pode buscar a realização de práticas coletivas, mesmo remotamente (OLIVEIRA *et al.*, 2021) e promover espaços remotos para discussão dos impactos psicológicos e no desenvolvimento humano, mobilizados pela pandemia (PEREDO VIDEA, 2020).

Deve buscar garantir que as dimensões de ensino sejam preservadas, mesmo no contexto de ensino remoto (OLIVEIRA *et al.*, 2021); mediar a comunicação entre a comunidade e os órgãos regulamentadores da educação (PEREDO VIDEA, 2020) e realizar o acompanhamento contínuo de crianças em situação de vulnerabilidade e alunos com necessidades educacionais (SZULEVICZ, 2021).

Identificou-se a possibilidade de promover orientações familiares acerca do desenvolvimento infantil, a fim de auxiliar na realização das atividades escolares no contexto domiciliar (PEREDO VIDEA, 2020), além da defesa de que as(os) psicólogas(os) escolares auxiliem na compreensão dos aspectos psicossociais do atual momento da educação (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Por fim, um dos estudos referendou a necessidade de criação de espaços de fala para professoras(es), para expressão de dificuldades acerca do referido contexto educacional, bem como para buscar, conjuntamente, formas de atrair e facilitar o acesso dos alunos nas aulas remotas (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Vale salientar que os referidos achados fomentaram a elaboração de uma cartilha informativa acerca das possibilidades de ação de psicólogas(os) escolares no âmbito remoto (Apêndice VI).

Apresentada a síntese dos achados da literatura, serão relatadas a seguir práticas remotas de duas psicólogas escolares vinculadas a instituições públicas de um município paraibano.

Pretende-se assim, demarcar as possibilidades de atuação no referido campo, além de aprofundar a discussão da importância dos conhecimentos psicológicos para análise dos

fenômenos educacionais, especialmente no histórico momento de crise sanitária e adesão ao ensino remoto.

A PSICOLOGIA ESCOLAR NA PANDEMIA: RELATOS DE PRÁTICAS REMOTAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

No presente tópico, serão relatadas práticas efetivadas por duas psicólogas escolares, que atuam nos segmentos da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e EJA.

As ações foram planejadas considerando a literatura específica em Psicologia Escolar e Educacional de base crítica, psicossocial, institucional e preventiva. Buscou-se um aporte teórico que sustentasse o objetivo de promover desenvolvimento e aprendizagem, foco principal da atuação da(o) psicóloga(o) escolar (ANDRADA *et al.*, 2019; MARINHO-ARAÚJO, 2015).

Destaca-se, assim, a Psicologia Histórico-Cultural, principalmente as elaborações de Vigotski, que tratam do desenvolvimento humano compreendendo o sujeito enquanto ser cultural, historicamente inserido; e o meio, fonte desse desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018). Nesta perspectiva teórica e metodológica, considerando o cenário pandêmico e a valorização de espaços coletivos de discussão é que se ancoram os relatos descritos a seguir.

Práticas em Psicologia Escolar com professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II em contexto de Ensino Remoto

Para elaborar intervenções coerentes ao contexto e às demandas da escola, foi preciso re(conhecer) a comunidade escolar em funcionamento emergencial remoto. Verificou-se que a escola estava sem realizar reuniões remotas para refletir e discutir sobre as questões vivenciadas naquele momento. Não havia uma comunicação eficaz entre professoras(es), gestoras(es) e especialistas, o que aparentava gerar incertezas em relação às maneiras de alcançar as(os) estudantes em suas diversas realidades, bem como deliberar caminhos possíveis e necessários de acordo com cada perfil de turma e de professora(or).

A partir disso, a psicóloga escolar apresentou à gestora uma proposta de intervenção, que foi aceita. Tal ação consistiu em construir um formulário informativo no *Google Forms*, a ser respondido pelas(os) docentes da instituição.

Com esse instrumento, objetivou-se: a) conhecer informações e opiniões do corpo docente acerca do trabalho que estava sendo realizado no momento de ensino remoto emergencial, que pudessem auxiliar na elaboração das futuras intervenções na área da psicologia escolar; e b) saber a disponibilidade das(os) professoras(es) para participar de encontros remotos coletivos entre estes e a(o) psicóloga(o) escolar.

O formulário continha questões relacionadas à quantidade de turmas em que cada professora(or) lecionava; recursos (*smartphone, tablet, computador, notebook* etc.) e plataformas

digitais utilizadas nas atividades pedagógicas (*e-mail, Google Meet, Zoom, Whatsapp* e outros); opinião das(os) professoras(es) sobre a realização das atividades de forma remota/digital; questões sobre a disponibilidade para participar de reuniões remotas com a psicóloga escolar; plataforma que preferiam utilizar nesses encontros e a periodicidade (semanal, quinzenal, mensal).

No final do instrumento, foram solicitadas às(aos) professoras(es) suas opiniões e/ou sugestões sobre o formulário, com o intuito de auxiliar na elaboração das ações. Foram obtidas 23 respostas, em que optaram por reuniões mensais. Procedeu-se então, ao agendamento e planejamento da primeira reunião remota. Os encontros foram chamados de “*Vamos conversar um pouco?!*” e o planejamento da pauta, bem como o agendamento de cada encontro, ocorria com base nas vivências do encontro anterior e no movimento do grupo.

Essa intervenção teve como objetivo: promover encontros coletivos com o corpo docente para conhecer o desenvolvimento das atividades escolares em cada mês de trabalho; discutir temas/questões pertinentes às práticas pedagógicas efetivadas e; proporcionar o diálogo das(os) profissionais acerca de suas demandas, necessidades, desafios e possibilidades de resolução.

Foram realizados cinco encontros remotos, no período de agosto a novembro de 2020, pela plataforma *Google Meet*, conforme escolha das(os) participantes. Compuseram as reuniões o total de 11 professoras(es) e parte da equipe de especialistas da instituição.

Os recursos e instrumentos utilizados foram: *Google Forms*, aplicativo *WhatsApp Business* e plataforma *Google Meet* para reuniões remotas; elaboração de *folders* digitais com o aplicativo *Canva*; utilização de imagens e *slides*, além das discussões mediadas pela música “Tocando em Frente”, interpretada por Maria Bethânia e do poema “Recomece”, de autoria de Bráulio Bessa.

Trabalhou-se pautas distintas: reapresentação da psicologia escolar após o período de licença para mestrado; discussão da atuação profissional no campo a partir de documentos oficiais do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e da literatura de base crítica, institucional, preventiva e relacional; realização da escuta psicológica das práticas docentes e o desenvolvimento das atividades da escola; discussão a respeito das repercussões do ensino remoto e qualidade de vida das(os) docentes; apresentação dos objetivos das reuniões remotas; e avaliação e agendamento dos momentos seguintes.

No último encontro remoto, utilizou-se a estratégia de avaliação “*Que Bom! Que Pena! Que Tal?*” “*Que Bom!*”, que se refere aos aspectos positivos daquele ano e durante os encontros remotos; “*Que Pena!*” o que precisava melhorar, e desafios encontrados; e “*Que Tal?*”, ideias resolutivas para as questões que precisavam melhorar, além de sugestões para o ano seguinte de trabalho, ainda remoto.

Durante a efetivação das ações supracitadas, foi possível perceber: a) a mobilização da gestão escolar, equipe de especialistas e docentes; b) nem todas(os) as(os) professoras(es) responderam ao formulário nem participaram das reuniões,

mas havia participantes assíduos; c) o desafio em (re)conhecer o grupo e suas práticas pedagógicas neste momento, pois não estavam habituados a espaços coletivos de reflexão, principalmente em formato remoto; d) os entraves na mediação entre demandas docentes e gestão escolar; e) percepção dos limites e possibilidades do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar em um contexto fragmentado, emergencial e remoto, buscando proporcionar espaços de construção e fortalecimento coletivos; f) necessidade das(os) docentes em se relacionarem entre si, trocar ideias, auxílio mútuo, discussão de estratégias para aproximação com estudantes e suas famílias; e g) construção de vínculo com o corpo docente da escola, que demonstraram opiniões positivas dos encontros realizados como uma forma de melhorar o relacionamento entre os atores escolares e possibilitar espaço de escuta, interação e diálogo entre profissionais.

Desse modo, a construção de um trabalho conjunto entre psicóloga(o) escolar e docentes proporcionou o que Oliveira, Ramos e Souza (2020) denominam de parceria crítica, que objetiva a transformação das relações escolares que possam ultrapassar a desesperança e o sentimento de fracasso (SOUZA; PETRONI; DUGNANI, 2011).

Atuação em Psicologia Escolar no Ensino Remoto Emergencial: uma experiência de trabalho coletivo

Na esteira desse momento histórico, caracterizado pela crise sanitária, deparamo-nos, a escola e a equipe multidisciplinar, com professoras(es) se reinventando, porém, envoltas(os) em

cobranças excessivas, angústias, desnorteadas(os) diante desse novo cenário. Também, estudantes igualmente impactados pelas consequências da pandemia: aulas remotas, situações de morte e de adoecimento nas famílias, sentimento de insegurança em relação ao futuro, desemprego dos pais.

Conhecer esse novo contexto foi necessário para a constituição de ações que pudessem promover o atendimento às necessidades que surgiam, às que se intensificaram e para dar continuidade às atividades escolares.

Dadas essas observações, objetivou-se priorizar o trabalho coletivo, o fortalecimento da comunidade escolar, promover reflexões, com o intuito de favorecer as mudanças sociais necessárias às situações demandadas. Como postulam Andrada *et al.* (2019, p. 4), as ações que contemplam a realidade escolar devem ocorrer “no e com o coletivo, tendo a parceria com os educadores como mola propulsora dessa atuação”.

Com o objetivo de favorecer a assessoria ao trabalho coletivo e o acompanhamento ao processo de ensino e de aprendizagem (MARINHO-ARAÚJO, 2015), dois projetos foram idealizados pela psicóloga, mas discutidos com a equipe de especialistas e com a gestão da escola.

O primeiro, desenvolvido com as(os) docentes, objetivou abordar as consequências e desafios da atuação profissional, derivadas do contexto de pandemia. Ocorreu em encontros quinzenais, via *Google Meet*, desde abril de 2020 e com participação voluntária.

Para realização das reuniões, diversos recursos e atividades foram utilizados (músicas, imagens, poemas, desenhos),

para mediar as discussões e reflexões com as(os) professoras(es). Os mediadores culturais (música, teatro, desenho, literatura, cinema), como corroboram Andrada *et al.* (2019), são relevantes recursos que a(o) psicóloga(o) pode utilizar nas atividades da escola, possibilitando ao sujeito o encontro com seus afetos e de seus pares e que, por meio da expressão de pensamentos e sentimentos, materializam-se favorecendo atingir objetivos nas instituições por meio da participação coletiva dos sujeitos.

As questões discutidas nesses encontros e oriundas das falas das(os) professoras(es) destacaram inquietações, dificuldades, percepções e atuações em relação ao processo de ensino e de aprendizagem nesse contexto peculiar vivenciado. A avaliação que as(os) mesmas(os) fizeram é que essa ação, cujo propósito foi fazer circular falas e reflexões, tem proporcionado o trabalho coletivo e o fortalecimento da equipe.

Durante a participação nesse primeiro projeto, as(os) professoras(es) apontaram aspectos relacionados aos estudantes, que estavam interferindo em seus processos de aprendizagem e que se referiam a: apatia, desânimo, dificuldades de atenção, concentração, ansiedade, dificuldades com o ensino remoto.

Tais questões também foram endereçadas à psicóloga pela gestão e pela equipe de especialistas. Essa escuta realizada pelas(os) psicólogas(os) escolares, de acordo com Marinho-Araújo (2015), pode derivar de ações que surgem no cotidiano da escola, como escuta de angústias e sofrimento psíquico de sujeitos do coletivo escolar, quando advirem de situações previamente planejadas, a exemplo da orientação à equipe, pais, alunos.

A partir de então, foi pré-estruturado pela psicóloga o segundo projeto direcionado diretamente aos estudantes, mas com a intencionalidade de fomentar o trabalho coletivo entre professores e equipe de especialistas.

Como entendem Oliveira, Ramos e Souza (2020), para fortalecer o envolvimento das(os) professoras(es), fazem-se necessárias conversas frequentes, incorporar as sugestões das(os) docentes, retomar objetivos e esclarecer as finalidades das atividades a serem desenvolvidas com as (os) estudantes.

Assim, em relação ao trabalho coletivo, a psicóloga partiu dos seguintes objetivos: proporcionar aos professores refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem considerando o desenvolvimento integral dos estudantes e as interrelações entre os aspectos sociais, emocionais e cognitivos; desenvolver junto aos estudantes atividades intencionalmente planejadas e que possam favorecer o seu desenvolvimento integral e sua aprendizagem; promover o trabalho coletivo na escola.

Metodologicamente, esse segundo projeto é realizado com todas(os) as(os) estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e EJA, com atividades adaptadas para as(os) estudantes com necessidades educacionais específicas. Tem como objetivos elaborados com a participação docente: proporcionar às(aos) estudantes o olhar para si em busca do autoconhecimento, concomitantemente ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem e ao momento contemporâneo de pandemia e isolamento social; e, para além deste, reconhecer características positivas em relação a áreas emocionais e de conhecimento, que favoreceram o trabalho individualizado

e coletivo *on-line*. É avaliado de forma contínua, por meio da participação dos estudantes e em reuniões com a equipe de especialistas e professoras(es).

As ações em 2020 aconteceram apenas por meio do *WhatsApp* e impressas. Em 2022, as ações ocorreram via *Google Meet*, *WhatsApp* e impressas. Na forma síncrona, realizam-se oficinas, conversas com convidados e especialistas, apresentação e discussão de vídeos. Pelo *WhatsApp* e nas atividades impressas, postam-se as atividades e indicações de vídeos, *links* de cartilhas, *sites*. Ressalta-se que a escola permaneceu na modalidade de ensino remoto até meados de novembro de 2022, por estar em reforma.

Parte-se da fala dos estudantes, sobre suas percepções e expectativas para os estudos, e da avaliação dos professores sobre suas observações em relação ao ensino e aprendizagem. No geral, os estudantes se reportam a dificuldades com o ensino remoto, ansiedade, dificuldade de atenção e em compreender e acompanhar os conteúdos curriculares. Esses pontos são trabalhados semanalmente nos componentes curriculares de forma sistemática e fazendo *links* com os conteúdos programáticos.

As ações relatadas demarcam a importância de priorizar ações planejadas para fins específicos e de forma contínua, envolvendo a coletividade e, potencialmente, alinhadas ao objetivo de favorecer a tomada de consciência sobre as situações trabalhadas.

Também, uma atuação comprometida eticamente com as mudanças sociais, a partir da realidade dos sujeitos e em prol do atendimento de suas necessidades e interesses educacionais.

Por fim, ressalta-se que para além das dificuldades impostas pelo contexto de pandemia, novas habilidades e aprendizados foram impulsionados para todos os que integram o sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo principal apresentar práticas do campo da Psicologia Escolar no contexto de pandemia e ensino remoto. Para tanto, apresentou-se inicialmente os achados de uma revisão nacional e internacional da literatura indexada em bases de dados científicos e, em seguida, foram relatadas práticas de duas psicólogas escolares inseridas em instituições de Educação Básica de um município paraibano.

Pretendeu-se com esse escrito demarcar e ampliar a discussão acerca da importância da articulação dos conhecimentos psicológicos nos contextos educacionais, especialmente no que concerne ao referido cenário de pandemia e ensino remoto, além de explicitar a profícua relação entre a Psicologia e os espaços escolares, e as especificidades da atuação no referido campo aqui defendida.

Das práticas relatadas, entende-se que a(o) psicóloga(o) escolar tem no contexto educativo uma realidade diversa, dinâmica e complexa, que exige por si só uma atuação delineada de acordo com as especificidades deste espaço. Para tanto, é imprescindível a esta(e) profissional o constante refletir e ressignificar de suas práticas, o que demanda a contínua imersão teórica em pesquisas e debates contemporâneos relativos à literatura da área. Uma atuação na perspectiva psicossocial, crítica

e preventiva também requer, primeiramente, a articulação da teoria com a prática.

Ademais, concorda-se com Souza e Neves (2019) na defesa de que as ações e seu planejamento, além de partirem das peculiaridades do contexto e das necessidades dos sujeitos ante o processo de ensino e de aprendizagem, devem apresentar a clara intencionalidade de promoção de desenvolvimento e ser pensadas para favorecer a estes atores sociais o conhecimento, a discussão e reflexões sobre as questões alvo de mudanças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. A.; BRAZ-AQUINO, F. S. Psicologia escolar e relação família-escola: um levantamento da literatura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 2, p. 307-318, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230210>.

ANDRADA, P. C. de *et al.* Atuação de Psicólogos(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>.

ARENAS, G. E. *et al.* Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 8-35. maio/jun. 2021. Disponível em: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/772/461>. Acesso em: 21 jul. 2022.

CFP - Conselho Federal de Psicologia (Brasil). Técnicas para atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: A questão do método. *In*: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. 1. ed. Campinas: Editora Átomo & Alínea, 2016. cap. 1, p. 21-35.

HODGES, C. B. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. 2020. p. 1-12. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10919/104648>. Acesso em: 21 jul. 2022.

JOÃO PESSOA. **Lei nº 7.846**, de 04 de agosto de 1995. Obriga a presença de técnicos em educação nas escolas municipais.

LAGUNA, T. F. S. *et al.* Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, p. 393-401, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-93042021005200004>.

MAIA, K. F. F.; BRAZ AQUINO, F. S. O Estado da Arte da Consciência do Bebê no Primeiro Ano de Vida. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 1064-1086, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2021.62710>.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar para todos: a opção pela intervenção institucional. **Psicologia, Educação e Cultura**. Instituto Superior Politécnico Gaya., n. 1, V. XIX, 2015. Disponível em: <https://1library.org/article/psicologia-escolar-para-todos-op%C3%A7%C3%A3o-pela-interven%C3%A7%C3%A3o-institucional.ye9391rq>. Acesso em: 15 jul. 2022.

OLIVEIRA, W. A. *et al.* COVID-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1–26, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC191355>.

OLIVEIRA, B. C.; RAMOS, V. R. L.; SOUZA, V. L. T. Parceria Crítica: Possibilidade de atuação em Psicologia Escolar. *In*: C. M. MARINHO-ARAUJO, C. M.; TEIXEIRA, A. M. B.(ed.). **Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica**. Campinas: Editora Alínea, 2020. v. 01, cap 06, p. 105-122.

PEREDO VIDEA, R. ¿Volvemos a clases? Análisis desde la Psicología Educativa ante los efectos de la pandemia por COVID-19.

Revista de Psicología, La Paz, n. Especial, p. 42-56, set. 2020.

Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000300007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2022.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. *In.*: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAUJO, C. M. (ed.). **Psicologia escolar**: identificando e superando barreiras. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. cap. 13, p. 261-285.

SOUZA, V. L. T.; NEVES, M. A. P. Psicologia Escolar no Ensino Médio Público: O rap como Mediação. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 6-26, abr. 2019. ISSN 2175-5027.

Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2986>. Acesso em: 12 dez. 2021. doi: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2986>.

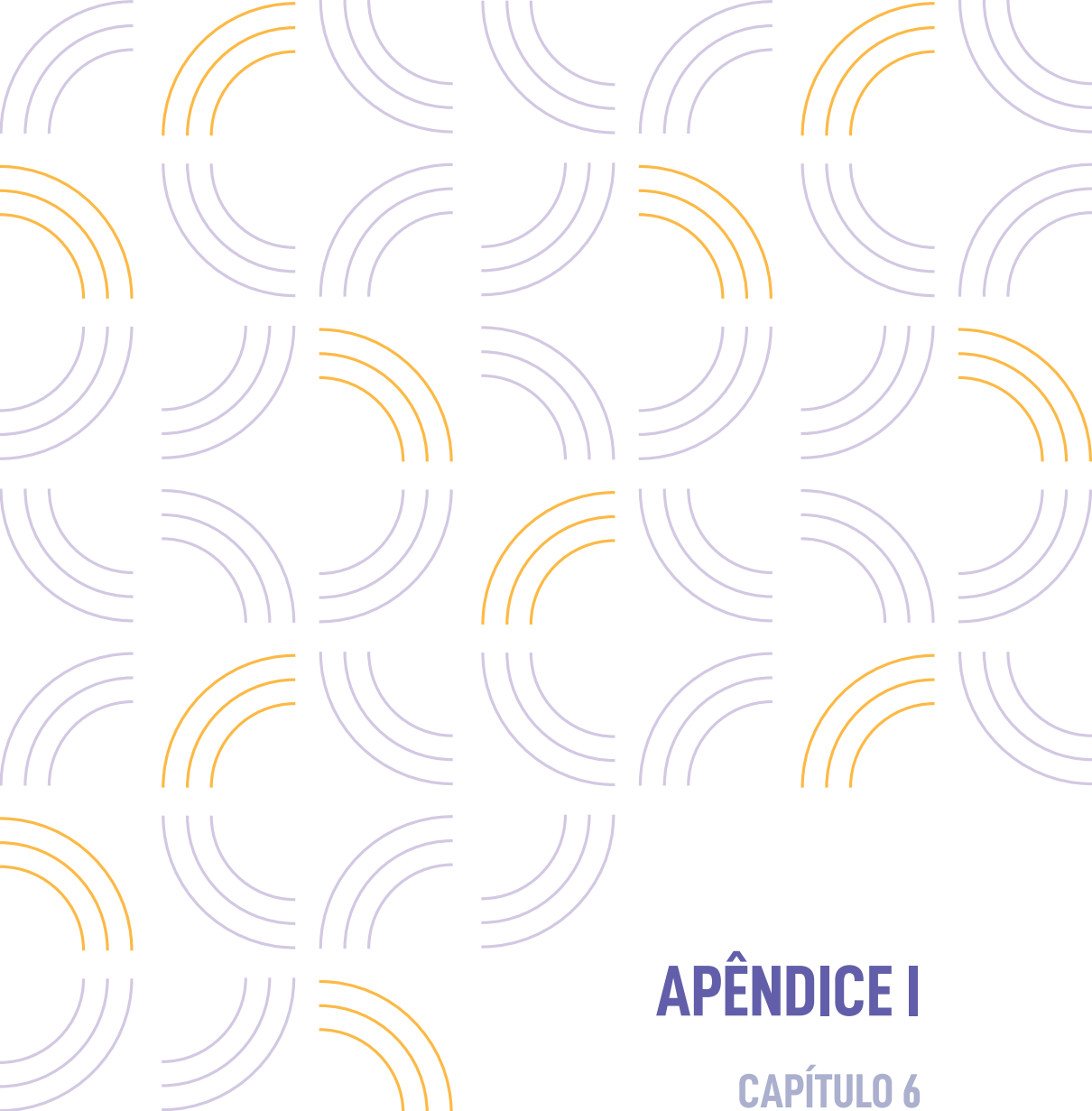
SZULEVICZ, T. COVID-19 and Educational Consequences for (Vulnerable) Children from the Perspectives of Educational Psychologists. **Human Arenas**, [S. l.], p. 1-16., 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00214-1>.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.



APÊNDICES

Capa | Sumário



APÊNDICE I

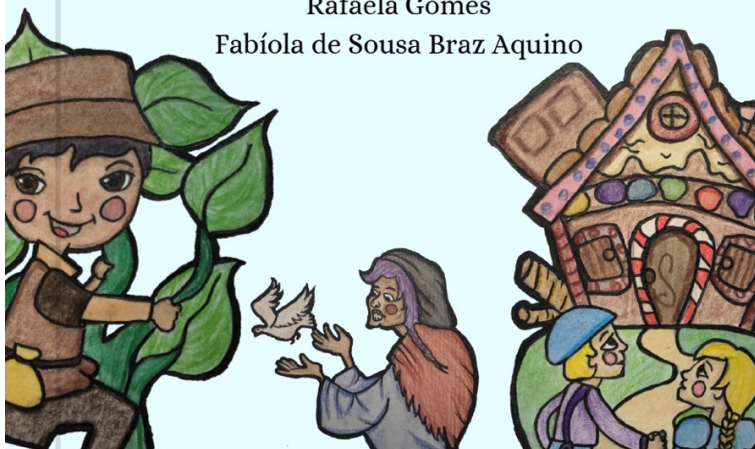
CAPÍTULO 6



**LIVRETO ACERCA DA IMPORTÂNCIA
DOS CONTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA O
DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS**



A importância dos Contos na Educação Infantil

Rafaela Gomes
Fabiola de Sousa Braz Aquino





Sobre o que é este livreto?

Neste livreto, daremos ênfase às práticas pedagógicas na educação infantil, explorando particularmente a utilização de contos para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Os contos infantis são um gênero literário voltado para o público infantil, que podem mobilizar processo imaginativos, emocionais e cognitivos, e inserir as crianças em um contexto social mais amplo.

A proposta deste livreto se deu a partir de um levantamento realizado em um Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia (UFPB). Verificou-se, a partir deste levantamento, a escassez de relatos de intervenção do psicólogo escolar na assessoria a educadores, que utilizam

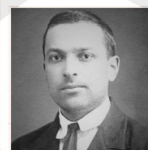


os contos infantis nas atividades pedagógicas.

Diante deste resultado, apresenta-se uma proposta de possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto a educadores infantis, utilizando os contos como uma ferramenta mediadora.

Defendemos como relevante a mediação do psicólogo escolar nesse processo, com a proposição de momentos de discussão e planejamento que incluam a arte, de forma intencional, nas práticas pedagógicas.

O marco teórico que fundamenta este material é a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e autores contemporâneos.





Portanto, este livreto se destina tanto aos psicólogos escolares, quanto aos educadores que possuem interesse na utilização deste recurso em suas práticas, considerando seu impacto mobilizador de funções psicológicas superiores, tipicamente do gênero humano.

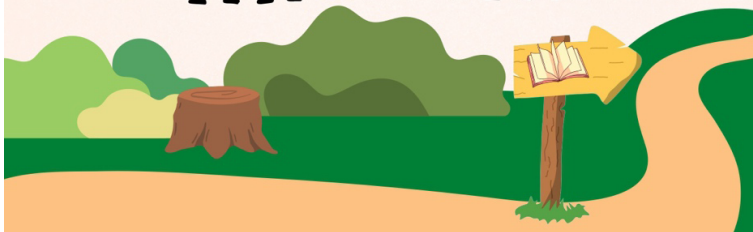
*Rafaela Aparecida Gomes
Fabiola de Sousa Braz Aquino*






Sumário


Contos infantis: definições e características	6
O conto infantil na perspectiva histórico-cultural	9
O papel dos contos no desenvolvimento infantil	10
Os Contos na prática do professor de Educação Infantil	12
Possibilidades de intervenção com Contos Infantis: a parceria do educador com o Psicólogo Escolar	16
Memórias e fragmentos de contos infantis: pesquisadores do NEISDI	21
Continua...	29



Contos Infantis: definições e características



O conto é um gênero literário direcionado ao público infantil, originalmente transmitido de forma oral por povos antigos, que contavam histórias em noite de lua em volta da fogueira (Reis, 2004). Ele é considerado, portanto, um produto cultural desses povos, pois reflete suas crenças, valores e costumes.



Com o surgimento do alfabeto, essas narrativas passaram a ser organizadas e registradas em livros infantis. Apesar de serem frequentemente confundidos com outros gêneros literários, os contos possuem uma estrutura e características próprias.



Como saber se eu estou trabalhando com Contos Infantis?

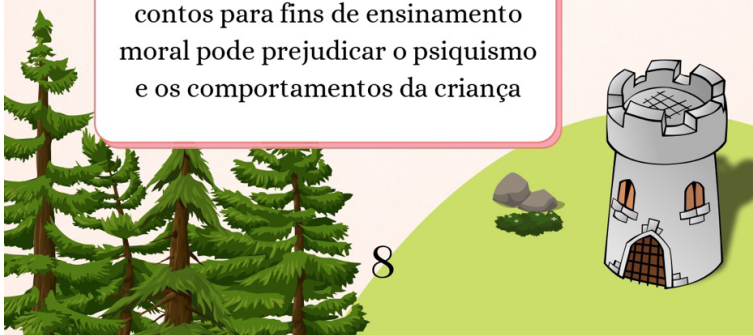
Os contos infantis são histórias curtas em formato de prosa, cuja linguagem utilizada é muito próxima da linguagem informal e da fala infantil, justamente por serem transmitidas inicialmente de forma oral e para facilitar o entendimento de quem os ouvia (Reis, 2004).

Além disso, os contos se caracterizam por apresentarem um início harmonioso, com a famosa frase “era uma vez”, seguido do surgimento de um desafio, um problema ou a imposição de uma proibição.

O personagem principal normalmente empreende uma jornada para a resolução desse conflito, ou transgredir essa proibição, que gera uma série de consequências, representadas pelo vilão da história. No clímax, o protagonista derrota o malfeitor e encontra a felicidade eterna, encerrando sua trajetória com a famosa frase: “e viveram felizes para sempre” (Mendes, 1999).

Um lembrete importante:

Vigotski (2010) alerta que o uso dos contos para fins de ensinamento moral pode prejudicar o psiquismo e os comportamentos da criança





O conto infantil na perspectiva histórico-cultural



Para a Psicologia Histórico-Cultural, o conto possibilita à criança vivenciar processos imaginativos, emocionais e fantasiosos (Silva & Vieira, 2017).

Vigotski (2010) afirma que os contos são considerados uma forma de arte infantil, que auxilia a criança na vivência e expressão de emoções saudáveis e no desenvolvimento de seu psiquismo. Contudo, adverte para a recorrente utilização dessas narrativas para criar comportamentos moralmente desejáveis na criança, através do medo e com elementos fantásticos nocivos, como o 'bicho papão', o 'velho do saco', entre outros. Segundo afirma, essa conduta, quando adotada por educadores e demais adultos, acaba por gerar mais danos do que benefícios à criança.



O papel dos contos no desenvolvimento infantil

O desenvolvimento, segundo a psicologia histórico-cultural, se dá através do nosso contato com a cultura, produto da humanidade.

Esse contato é proporcionado por meio de um processo dialético de interações sociais.

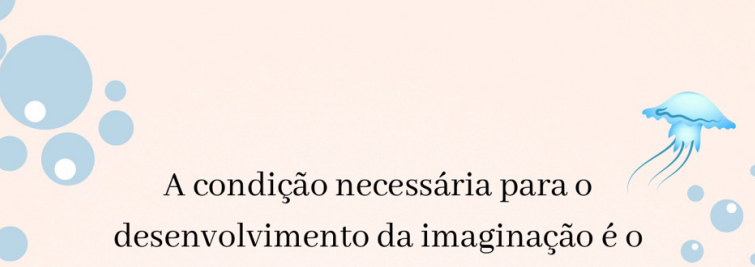
(Van der Veer & Valsiner, 2014)

Pela relação mediada com a cultura, desenvolvemos características e funções especificamente humanas, como a fala, o pensamento, a emoção e a imaginação.

O desenvolvimento da imaginação é considerado necessário para quase toda atividade humana

(Vigotski, 2018).





A condição necessária para o desenvolvimento da imaginação é o contato com experiências qualitativamente significativas e variadas. Para Vigotski (2010), a arte permite essa aproximação da criança com a experiência social e estética acumulada pela humanidade.

E por que falar em arte e contos na Educação Infantil?



Os contos na prática do professor da educação infantil

Para Vigotski (2010), a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento humano ao possibilitar às crianças o contato e a interação com as mais diversas manifestações artísticas, incluindo os contos.

Esse contato deve ser mediado pelo educador, de forma a ampliar o repertório de experiências das crianças (Barroco & Superti, 2014).

12

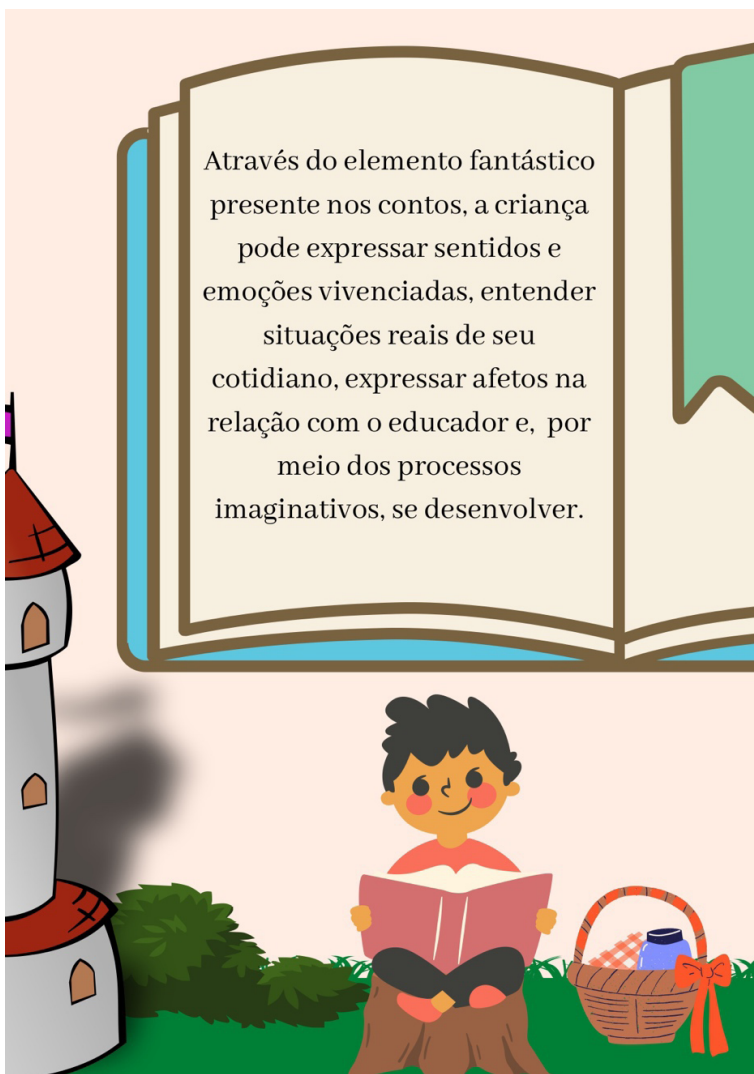


As práticas pedagógicas na educação infantil devem favorecer a relação entre o lúdico e o desenvolvimento psíquico da criança, através da ampliação de experiências durante a brincadeira, leitura, interação com materiais diversos, entre outros, como declarado em documentos oficiais brasileiros que norteiam as ações nesse contexto. Essa ampliação de experiências proporciona à criança bases sólidas para a sua atividade criadora (Vigotski, 2018).



Dessa forma, os contos são uma importante ferramenta para o trabalho do educador, já que são considerados um artefato cultural e histórico que possibilita o acesso da criança à dimensão cultural criada pela humanidade (Lucifora, 2017).





Através do elemento fantástico presente nos contos, a criança pode expressar sentidos e emoções vivenciadas, entender situações reais de seu cotidiano, expressar afetos na relação com o educador e, por meio dos processos imaginativos, se desenvolver.

Possibilidades de Intervenção com
contos infantis:
**parceria do educador com o psicólogo
escolar**

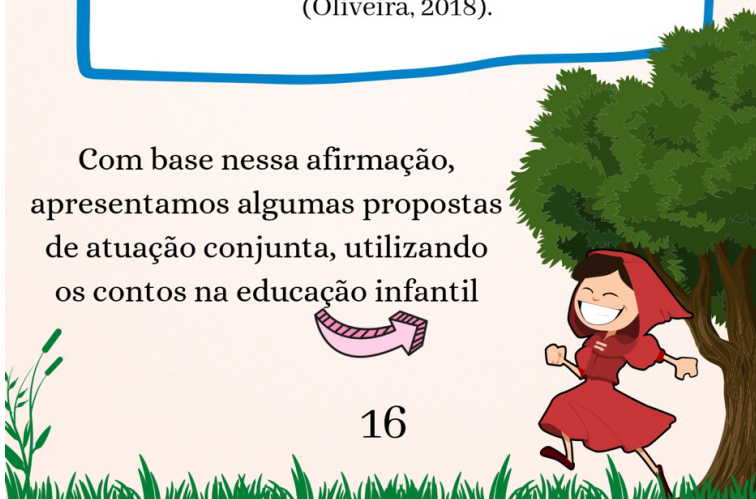
O diálogo estabelecido entre a psicologia e a pedagogia, por meio de uma parceria entre os educadores e o psicólogo escolar, pode favorecer a construção de práticas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem.

(Oliveira, 2018).

Com base nessa afirmação,
apresentamos algumas propostas
de atuação conjunta, utilizando
os contos na educação infantil



16



Em primeiro lugar é essencial que, tanto as educadoras, quanto o psicólogo escolar, conheçam os sujeitos e o contexto para o qual estão planejando as ações. Por isso é importante:

- ➔ Verificar se a instituição possui biblioteca e realizar um levantamento dos livros disponíveis;
- ➔ Refletir sobre quais recursos, além dos contos podem ser utilizados (figuras projetadas na lousa, músicas tocadas em aparelhos eletrônicos, fantoches, cartazes);
- ➔ Ouvir as crianças sobre quais contos elas gostariam de ouvir, qual o personagem que mais gostaram, que final elas imaginam para a história;



Esse diálogo, além de favorecer a interação, promove o desenvolvimento da relação pensamento-fala e potencializa os processos imaginativos.

Ao possibilitar o contato físico das crianças com os Contos Infantis, promovemos tanto o desenvolvimento da imaginação, quanto o contato com as letras, palavras e imagens, o que aproxima a criança das formas de linguagem e do pensamento, favorecendo da melhor forma a interrelação entre as funções psicológicas superiores.

- ➔ Esse contato deve ser intermediado pelo educador, que pode utilizar outras manifestações artísticas como recurso paralelamente à contação, como fantoches, músicas e ilustrações;
- ➔ Além disso, a entonação da voz e os gestos, exemplificando as ações que acontecem na história, podem auxiliar nos processos atencionais das crianças e favorecer o entendimento do que está sendo narrado.

Estas ações potencializam a participação das crianças na atividade e sua interação com a educadora e com seus pares

18



E o Psicólogo Escolar?

O psicólogo escolar pode propor ações em parceria com os educadores, a fim de assessorar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

Essas ações envolvem:

- ➔ Observar e acompanhar as atividades de contação que o educador desenvolve com a turma;
- ➔ Criar espaços de diálogo com o educador sobre a potência dos contos no desenvolvimento infantil;



➔ Prestar assessoria ao educador no planejamento da contação, considerando os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças na educação infantil:



➔ Criar espaços de diálogo com o educador e com as crianças acerca das atividades desenvolvidas.



É muito importante entender que as ações de acompanhamento e assessoria são preventivas e devem ser contínuas





João e o pé de feijão

*"Com estas sementes de feijão jamais
passarão fome"*

"Me lembro de conhecer esse conto ainda muito pequeno, através de uma pequena coleção de contos que ganhei de presente. Passava grande parte do dia lendo a coleção, e repetidamente, esse em específico. Lembro-me de me sentir muito curioso durante toda a história em pensar o que teria acima das nuvens que o pé de feijão alcançou, às vezes, mesmo já sabendo o que iria acontecer, preferia dar uma pausa na leitura e deixar para terminar no próximo dia, só para não terminar logo a história.

22



Além disso, imaginar como seriam os rostos de cada personagem, suas vozes, o barulho das cenas, e até mesmo os cheiros descritos no conto me deixava imerso. Gostava tanto desse conto que certo dia, ainda criança, joguei feijões no quintal de casa e fui dormir, na esperança de que alguma coisa mágica acontecesse. Acordei olhando pela janela, procurando algum indício de que alguma planta gigante tivesse aparecido no meu quintal, o que por certo, não aconteceu, mas, mesmo sabendo que seria muito difícil, foi legal viver esses momentos de acreditar que seria possível. Já adolescente, conheci, por acaso, um álbum em que uma das músicas leva o nome do conto, e sempre que escuto, me lembro do quanto gostava de lê-lo quando criança...acabou se tornando minha favorita do álbum."

Glaydson Elder Freitas

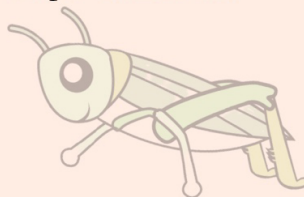
23

Pinóquio

"Sempre deixe a consciência ser seu guia"

"Ao ser requisitada a falar sobre um conto infantil marcante, minha primeira lembrança foi Pinóquio. Lembro que os contos eram trazidos em livros de português, mas minha memória mais viva e que me afetava desse conto foi a partir da TV. Sempre me inquietava o fato de Pinóquio se meter em situações complicadas por não fazer o que era "certo" e por não querer ir para a escola. Eu acreditava que realmente a escola era a melhor escolha para Pinóquio. Que ele deveria deixar sua curiosidade de lado pois era perigoso já que acabava sempre caindo em ciladas.

24



Mas, não tinha na época a condição de refletir sobre o que a escola representava para o personagem e sobre o que minha inquietação refletia. No entanto, quando conheci o livro Pinóquio às avessas de Rubem Alves, tudo ficou claro para mim. Não que a ela não seja importante, mas a forma como tradicionalmente estava posta impedia que a aprendizagem fosse prazerosa, afastava a curiosidade e impedia a criatividade. Muitas outras reflexões essa reflexão apresentada por Rubem Alves me trouxe."

Luciene

25



“Meu Deus, tu que és tão forte, que governas a morte, que mata o homem, que bate no cão, que persegue o gato, que come o rato, que rói o muro, que tapa o sol, que derrete a neve, desprende o meu pezinho...”

Uma das minhas memórias mais marcantes da infância é a do meu pai lendo para mim antes de eu dormir. Foi na época em que eu estava aprendendo a ler, então a gente ia revezando os trechos do livro durante a leitura, o que para mim era ainda mais divertido. O livro *A formiguinha e a neve*, fez parte da primeira coleção de 5 livros de contos que o meu pai me deu, por isso, lembro de que os guardava com muito cuidado.

Lembro também de gostar tanto da curta história da formiguinha porque me parecia um pouco “assunto de adulto”, já que ela mencionava coisas da natureza, Deus e a morte. Na primeira vez que o meu pai a leu para mim, passei dias pensando, porque naquela época me sentia pequenininha igual a formiga. Sou muito grata a esses momentos de leitura com ele, que fez o meu amor por livros crescer junto comigo.

Marina Tavares





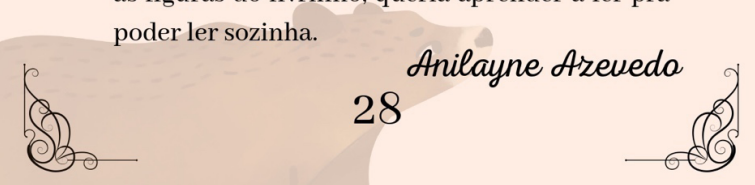

Cachinhos Dourados

e os três ursos

"Os três ursos voltaram do passeio com fome.

- Alguém comeu o meu mingau! Rosnou o papai urso.*
- Alguém comeu o meu mingau! Falou a mamãe urso.*
- Alguém comeu o meu mingau! Disse o bebê urso, e completou: - É comeu tudo!"*

O conto infantil mais marcante da minha infância foi Cachinhos dourados e os três ursos, minha mãe leu pra mim muitas vezes, eu sempre gostei da história. A menina estava perdida e encontrou tudo o que precisava na casa dos ursos, que não ficaram chateados e a ajudaram a voltar pra casa, a casa dos três ursos parecia tão aconchegante que me dava sono, e eu gostava tanto da história que não queria ficar só vendo as figuras do livrinho, queria aprender a ler pra poder ler sozinha.



Anilayne Azevedo

28



Continua...



O objetivo deste livreto foi apresentar propostas de parceria entre o educador e o psicólogo escolar no contexto da educação infantil, utilizando recursos artísticos, tais como os contos infantis



O movimento de parceria pressupõe desses atores a abertura para discussão de propostas, ressignificação de concepções e o planejamento coletivo de ações voltadas ao desenvolvimento e à aprendizagem

Comprendemos que a discussão coletiva pode favorecer o surgimento de elementos que potencializem a prática profissional



Este livreto propõe um primeiro diálogo sobre os Contos na Educação Infantil. Amparadas na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, defendemos a importância desse conhecimento para educadores no contexto da educação infantil e as atividades que planejam para as crianças com as quais trabalham.



Segundo esse mesmo referencial teórico, a utilização dos Contos na Educação Infantil promove o desenvolvimento de processos imaginativos, sociocognitivos, linguísticos e emocionais, tanto na criança quanto no educador.

Por isso, reafirma-se que a utilização desse recurso nas práticas pedagógicas dos educadores, em parceria com o psicólogo, pode contribuir para o desenvolvimento global infantil

Como um primeiro trabalho sobre esse tema, realizado no Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (UFPB), concebe-se esse material como um primeiro passo para posteriores desdobramentos em pesquisa e intervenção na interface Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Escolar e Educação Infantil.





Agradecimentos

As autoras agradecem a parceria dos graduandos integrantes do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil, por se disponibilizarem a relatar as lembranças de sua infância com relação aos contos.

Também fica o nosso agradecimento à psicóloga, artista e ilustradora dos contos que enriqueceram a estética desse material.

E, por fim, a todos os profissionais da educação infantil, principalmente professores e psicólogos, que se empenharam em ler este livreto e se dedicam diariamente à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.





R

Referências

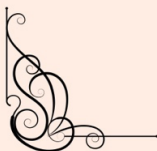
Barroco, S. M. S., Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Rev. Psicologia & Sociedade*, 26 (1), 22-31.

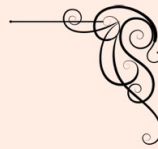
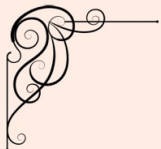
Lucifora, C. A. (2017). A reprodução das desigualdades de gênero nos contos de fadas/maravilhosos como marcas circunscritas na educação infantil. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, SP.

Mendes, M. B. T. (1999). *Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: Editora Unesp.

Oliveira, B. C. (2018). *Psicólogos escolares e professores: a parceria como mediação de práticas educativas críticas*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.

Reis, L. M. (2004). *O que é conto*. São Paulo: Brasiliense.





Silva, K. O. e Vieira, D. C. S. C. (2017). Emoção e imaginação: a experiência estética de crianças em atividade com o conto de fadas. Curitiba, PR: Editora CRV.

Van der Veer, R.; Valsiner, J. (2014). Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola.

Vigotski, L. S. (2010). Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2018b). Imaginação e criação na infância. São Paulo: Expressão Popular.



As Autoras



Rafaela Aparecida Gomes

Está concluindo o curso de psicologia pela UFPB, com ênfase em Psicologia Escolar. É membro do NEISDI.



Fabiola de Sousa Braz Aquino

É Professora Associada da UFPB e do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social (UFPB). Pesquisadora do NEISDI e membro do GT de Psicologia Escolar da ANPEPP.

A Ilustradora dos Contos da Capa



Marina Tavares Sá

É psicóloga, formada pela UFPB, com ênfase em Psicologia Escolar. Também é membro do NEISDI.

Ilustrações gerais: Plataforma Canva



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Psicologia
Núcleo de Estudos em Interação Social e
Desenvolvimento Infantil

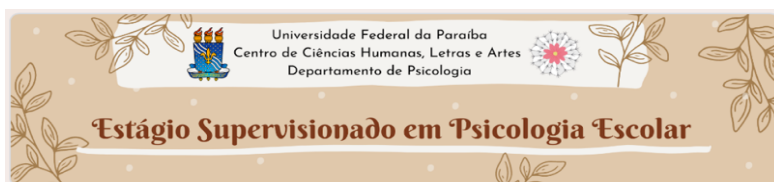


APÊNDICE II

CAPÍTULO 8

...

FORMULÁRIO ONLINE DE MAPEAMENTO INSTITUCIONAL REMOTO PARA AS FAMÍLIAS



Formulário de Mapeamento Institucional Remoto

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos você a responder o questionário referente ao "Mapeamento Institucional Remoto" desenvolvido pela estagiária de psicologia escolar Rafaela Raissa Araújo dos Santos sob orientação da Profª. Fabíola de Sousa Braz Aquino. O formulário objetivo conhecer as condições ambientais e materiais das famílias, a fim de contribuir para o planejamento das atividades pedagógicas, e levantar indicadores para possíveis encontros remotos e/ou melhores formas de comunicação, bem como a produção de materiais informativos visando estreitar o diálogo entre a família e a instituição. Os resultados desse mapeamento podem gerar propostas futuras de diálogos e construções de ações da estagiária de âmbitos coletivo e individual.

Esta configura-se como uma das práticas realizadas inicialmente no estágio supervisionado em questão.

Contudo, diante da situação excepcional de atividade de estágio supervisionado remoto em decorrência da pandemia do Covid-19 esta experiência está ocorrendo de forma remota. Através deste link você terá acesso a perguntas abertas e fechadas sobre dados sociodemográficos e profissionais. Os resultados dessa atividade podem contribuir para a formação profissional da estagiária pela sua articulação entre teoria e prática no campo da psicologia escolar.

O benefício decorrente da sua participação é a possibilidade de construção de diálogos e da elaboração de ações futuras que poderão surgir em conjunto com a estagiária. No tocante aos riscos, não há a presença de nenhum risco eminente decorrente de sua participação. Solicita-se sua autorização para apresentar os resultados desse material em eventos ou divulgá-los em revistas científicas. É assegurado seu direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalidade, como também de se recusar a participar. A assinatura deste Termo garante o sigilo e o anonimato quanto a sua identidade bem como a da instituição na qual trabalha, sendo disponibilizado a você uma via deste documento.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com:

Estagiária através do e-mail: rafaela.raissa@academico.ufpb.br

Supervisora pelo e-mail: fabiolabrazaquino@gmail.com (SIAPE: 1798749/CRP 13/3171).

Eu, após a leitura deste documento, declaro que fui devidamente informada e esclarecida sobre os procedimentos nele envolvidos, bem como os possíveis riscos e benefícios da minha participação e diante disso: *

- Concordo em participar
- Não concordo em participar

Formulário de Mapeamento Institucional Remoto

As perguntas abaixo dizem respeito a seu/sua filho(a). Caso tenha mais de um(a) filho(a) na instituição, será necessário que você responda um formulário para cada filho(a):

Qual a idade? *

Sua resposta _____

Qual o sexo? *

- Feminino
- Masculino

Qual turma seu/sua filho(a) frequenta? *

- Berçário (a partir de 6 meses à 1 ano e 11 meses)
- Maternal I (a partir 2 anos à 2 anos e 11 meses)
- Maternal II (a partir 3 anos à 3 anos e 11 meses)
- Pré-escola I (a partir 4 anos à 4 anos e 11 meses)

Formulário de Mapeamento Institucional Remoto

Você tem acesso à internet? *

Sim

Não

Outro: _____

Há limite ou tempo para o acesso da internet? *

Sim

Não

Outro: _____

Você tem conseguido acessar as atividades enviadas pela professora? *

Sim

Não

Outro: _____

Quais são os recursos tecnológicos que você possui? *

Celular

Tablet

Notebook

Computador

Outro: _____

Você acha que os recursos tecnológicos que você possui têm sido suficientes * para realizar as atividades enviadas a seu/sua filho(a)?

Sim

Não

Outro: _____

Quantas crianças na sua casa frequentam CREI ou Escola além do(a) seu/sua *
filho(a)?

0

1

2

3

4

5

Outro: _____

Quantas precisam de recursos tecnológicos (celular, computador, notebook, *
etc) e/ou internet?

0

1

2

3

4

5

Outro: _____

Formulário de Mapeamento Institucional Remoto

Caros pais/responsáveis, as perguntas a seguir se referem a rotina de atividades do CREI:

Em qual turno seu/sua filho(a) geralmente realiza as atividades enviadas pela professora? *

- Manhã
- Tarde
- Noite

Em quanto tempo ele/ela geralmente realiza as atividades do CREI? *

- 15 minutos
- 30 minutos
- 45 minutos
- 1 hora
- Outro: _____

Que tipos de atividades enviadas pela professora o(a) seu/sua filho(a) mais gosta de fazer? *

Sua resposta

Que atividades ele/ela geralmente realiza em casa além das atividades do CREI? *

Dorme

Brinca (carro, boneca, pula corda, casinha, etc)

Assiste TV

Joga vídeo game

Outro: _____

Como você está percebendo o desenvolvimento e a aprendizagem do(a) seu/sua filho(a) nesse período de ensino remoto? *

- Excelente
- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima
- Não sei responder
- Outro: _____

Você acha necessária a realização de reuniões com a equipe pedagógica (gestora, coordenadora pedagógica, psicóloga e professoras) do CREI? *

- Sim
- Não
- Outro: _____

Em caso de reunião online com os pais/responsáveis você poderia participar? *

- Sim
- Não
- Outro: _____

Qual seria o melhor turno para você? *

- Manhã
- Tarde

Quanto tempo você teria para se dedicar a essa reunião: *

- 20 minutos
- 30 minutos
- 1 hora
- Outro: _____

Em caso de haver reunião com a equipe pedagógica (gestora, coordenadora pedagógica, psicóloga e professoras), quais temas ou questões você acharia importante para serem abordadas? *

Sua resposta _____

APÊNDICE III

CAPÍTULO 8

FORMULÁRIO DE MAPEAMENTO DAS ROTINAS DE ESTUDOS E APRENDIZAGEM



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

O Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar

Conhecendo as rotinas de estudo e aprendizagem



Formulário de Mapeamento Institucional

*Obrigatório

Conhecendo as rotinas de estudo e aprendizagem

Como parte das atividades de Estágio Supervisionado Curricular em Psicologia Escolar, vinculada ao curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, elaboramos este formulário para conhecer melhor como está a dinâmica escolar no contexto de ensino remoto.

Dessa forma, pedimos sua contribuição no sentido de responder às questões abaixo referente à criança matriculada na instituição. As respostas a essas questões serão relevantes para que possamos planejar nossas ações com o coletivo da escola neste contexto de pandemia.

Caso tenha mais de um aluno na mesma família, pedimos que responda um formulário para cada estudante.

Qual o seu parentesco com o estudante? *

- Mãe
- Pai
- Madrasta
- Padrasto
- Avó
- Avô
- Tio
- Tia
- Opção 9
- Outro: _____

Qual o seu nível de escolarização? *

- Ensino Fundamental - Incompleto
- Ensino Fundamental - Completo
- Ensino Médio - Incompleto
- Ensino Médio - Completo
- Ensino Superior - Incompleto
- Ensino Superior - Completo
- Outro: _____

Quantas pessoas da casa estão trabalhando atualmente? *

- Nenhuma
- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais
- Outro: _____

Qual o ano de escolarização da criança? *

- Pré II
- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano

Por favor colocar abaixo o nome do(a) aluno(a), pelo(a) qual o(a) senhor(a) é responsável: *

Sua resposta _____

Há quanto tempo ele(a) está na instituição? *

- Esse é o primeiro ano
- Esse é o segundo ano
- 3 anos
- 4 anos ou mais
- Outro: _____

Qual idade do estudante? *

5 - 6

7 - 8

9 - 10

11 - 12

13 - 14

15 - 16

Outro: _____

Qual o sexo da criança? *

Feminino

Masculino

Outro: _____

Quais os recursos tecnológicos a família dispõe? (possível marcar mais de uma opção) *

- 1 Celular
- 2 Celulares ou mais
- 1 Tablet
- 2 Tablets ou mais
- 1 Computador
- 2 Computadores
- Outro: _____

Quantas pessoas usam esses recursos? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais
- Outro: _____

Que tipo de acesso à internet a família possui? *

Wifi

Plano de operadora de celular (3G-4G)

Outro: _____

Quantas crianças tem na sua casa? *

1

2

3

4

5 ou mais

Outro: _____

Quantas das crianças estão matriculadas na instituição? *

1

2

3

4

5 ou mais

O(a) estudante possui alguma necessidade educacional especial? Se sim, qual?

Sua resposta _____

As perguntas a seguir se referem à rotina de estudo do(a) aluno(a)

Em qual turno a criança realiza as atividades escolares? *

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Varia dependendo do dia
- Outro: _____

Quem são os responsáveis pelo estudante durante o dia? (possível marcar mais de uma opção) *

- Mãe
- Pai
- Madrasta
- Padrasto
- Avó
- Avô
- Tio
- Tia
- Outro: _____

Quem são as pessoas responsáveis por auxiliar o(a) estudante na realização das atividades enviadas pela escola? (possível marcar mais de uma opção) *

- Mãe
- Pai
- Madrasta
- Padrasto
- Avó
- Avô
- Tio
- Tia
- Irmão
- Irmã
- O estudante faz sozinho
- Outro: _____

O responsável que cuida e auxilia o aluno trabalha? *

- Sim
- Não atualmente
- Outro: _____

Quanto tempo o(a) aluno(a) usa para realizar as tarefas escolares diariamente? *

- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas ou mais
- Varia dependendo do dia

Que outras atividades ele realiza em casa além do tempo que ele dedica à escola? (possível marcar mais de uma opção) *

- Auxilia nas tarefas domésticas
- Cuida de uma outra criança
- Uso de aparelhos eletrônicos (ex.: celular, computador, etc)
- Pratica algum exercício físico
- Outro: _____

Que tipo de atividades a criança mais gosta de realizar? (possível marcar mais *
de uma opção)

- Brincar com outras crianças
- Jogar no computador
- Jogar no celular
- Ler livros
- Assistir vídeos e/ou desenhos
- Usar redes sociais
- Desenhar
- Assistir televisão
- Outro: _____

Como o(a) aluno(a) reage quando recebe as tarefas da escola? (possível *
marcar mais de uma opção)

- Interessado
- Desinteressado
- Animado
- Desanimado
- Deixa a atividade pra outro momento
- Varia dependendo do dia
- Outro: _____

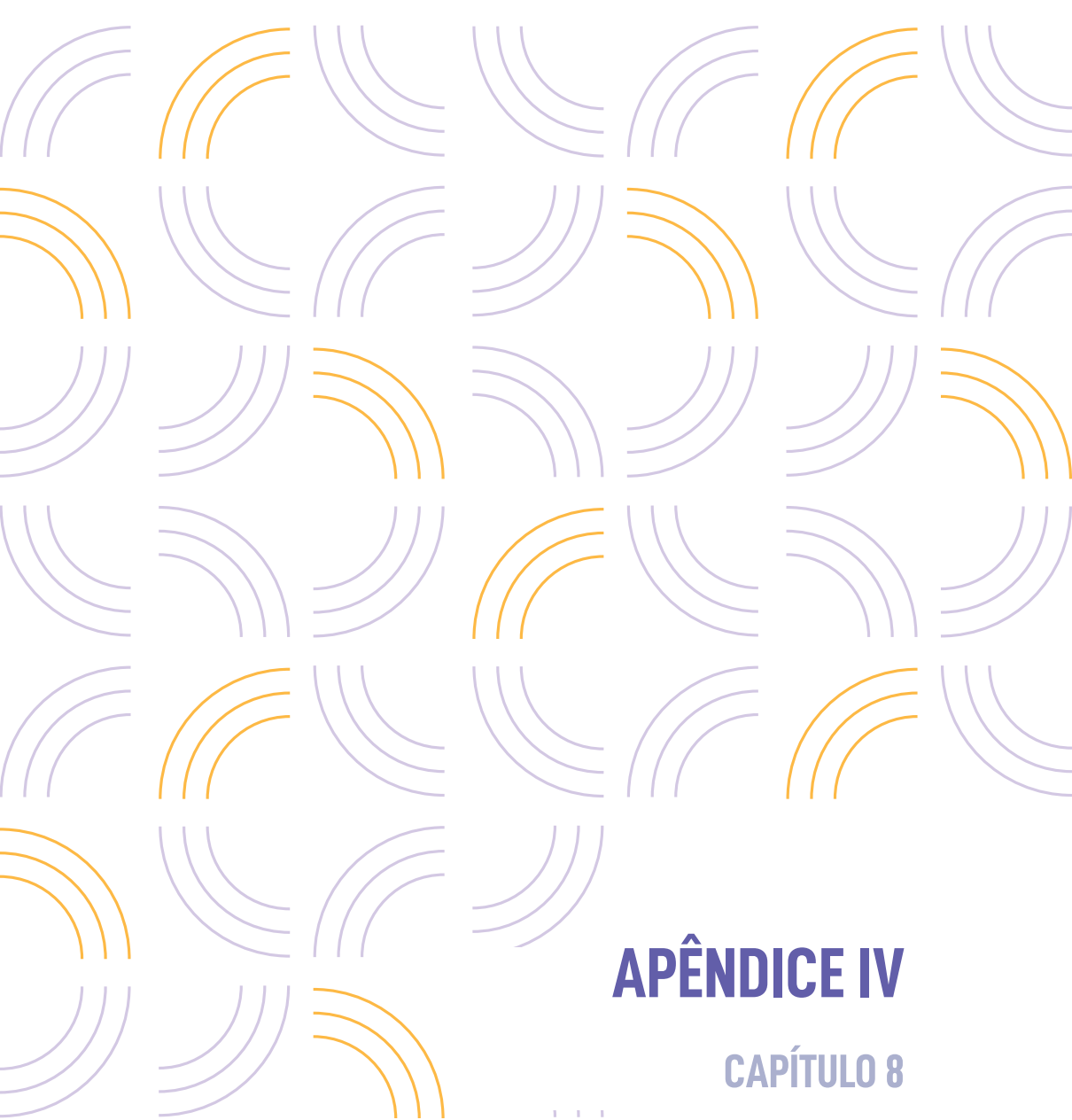
Existe algum espaço da casa separado para o(a) estudante realizar as tarefas escolares? *

- Sim, quarto da criança
- Sim, sala de estar
- Sim, cozinha
- Sim, terraço
- Sim, quintal
- Não, varia dependendo do dia
- Outro: _____

Caso queira, deixe uma sugestão de como poderíamos contribuir com a rotina de estudo e aprendizagem do(a) estudante:

Sua resposta _____

Obrigado pela participação!
Não esqueça de clicar em "Enviar"



APÊNDICE IV

CAPÍTULO 8

...

MATERIAL INFORMATIVO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Psicologia

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM



ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Estagiária: Marina Tavares Sá
Supervisora: Prof.ª Fabíola de S. Braz Aquino
CRP: 13/3171

POR QUE TER UMA ROTINA?

A rotina (planejamento): modo como organizamos uma sequência de atividades que serão desenvolvidas em determinado período de tempo.



A rotina é importante no dia-a-dia da criança pois além de proporcionar sentimentos de estabilidade e segurança, pode ser utilizada como um instrumento de aprendizagem.

Ela é fundamental para que as crianças tenham a noção de tempo e de espaço.

Rotinas bem planejadas contribuem de forma positiva no processo de aprendizagem das crianças, pois promovem o desenvolvimento de autonomia e responsabilidade das crianças e estudantes.

CRIANDO UMA ROTINA NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO

A seguir, sugestões de estratégias que podem ser utilizadas para a organização de uma rotina durante o período de ensino remoto!



CRIANDO UMA ROTINA NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO

Organização dos espaços

É importante definir um local específico para fazer as atividades escolares. Organize um espaço onde a criança assistirá a aula, de preferência um lugar arejado, tranquilo e iluminado que possibilite a concentração, pois ruídos da televisão e conversas podem causar distrações.



Gestão do tempo

Ter horários para cada tarefa também é essencial. É possível elaborar uma lista de horários separando os períodos de estudos e também os de descanso, reservando horários específicos para o sono a noite, já que ele influencia na disposição durante o dia. Lembrando que essa organização é utilizada considerando as necessidades e os ritmos de cada criança.



CRIANDO UMA ROTINA NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO

Planejamento das atividades e materiais

É necessário conhecer junto com as crianças a plataforma em que serão realizadas as atividades escolares, já deixando separado o material escolar necessário. A prioridade em relação às atividades deve ser das tarefas e aulas remotas indicadas pela escola, não deixando as matérias acumularem.



Estratégias devem ser adaptadas

Flexibilidade é um ponto importante para desenvolver uma rotina que esteja em sintonia com as demandas da casa. Por isso é relevante saber que horário a criança está mais desperta, quais espaços da casa ela mais gosta de ficar, para a construção de uma rotina que faça sentido e respeite cada faixa etária.





- Lima, A. E. O. de (2010). A rotina na educação infantil e sua contribuição para a autonomia moral da criança. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE).
- Carvalho, R. S. de (2015). Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. *Infância, Literatura e Educação* – Revista Teias, v. 16, nº41, pp. 124-141.
- Vieira, I. de C. C. & Cardoso, J. A. D. (2018). Rotina escolar: recurso pedagógico ou mero divisor de tempo e espaço. Faculdade Pitágoras do Maranhão. V Congresso Nacional de Educação.
- Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral (2020). Ficar em casa: vivendo e compartilhando novas experiências. – Prefeitura Municipal de Paranaguá.

OBRIGADO PELA LEITURA!

A parceria entre família e
escola é fundamental para a
aprendizagem dos nossos
alunos.





APÊNDICE V

CAPÍTULO 9

...

PROTOCOLO DE MAPEAMENTO INSTITUCIONAL E AÇÕES EM PSICOLOGIA ESCOLAR



Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Departamento de Psicologia

Estágio Supervisionado Curricular

Supervisora: Fabíola de Sousa Braz Aquino

Estagiária: Bianca Fernandes de Souza

Protocolo mapeamento institucional e ações em Psicologia Escolar

1. Realizar mapeamento: através de observações da realidade e da documentação institucional, ampliar as concepções e possibilidades de atuação e de compreensão da realidade dos atores educacionais (GALDINI; AGUIAR, 2003; GUZZO *et al.*, 2016; MARINHO-ARAÚJO, 2014).

1.1 Observar o espaço institucional: proporcionar o conhecimento da dinâmica da instituição (MATARESI; EMÍLIO, 2011); conhecer a instituição e contexto de interação professor-aluno (NEVES, 2011); analisar o contexto escolar e a conjuntura histórica, econômica, política, geográfica, social da escola e seus envolvidos (MARINHO-ARAÚJO, 2014; BRAZ AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016); observar as crianças encaminhadas e a relação com as demais e o método de ensino utilizado (BULHÕES, 2016); triagem de aten-

ção e acolhimento da queixa (PAVARETI *et al.*, 2017); imergir no cotidiano escolar para captação da dinâmica, clima e questões ditas e encobertas (ANDRADA *et al.*, 2018); realizar observações sistemáticas do espaço físico e das relações (BRAZ AQUINO *et al.*, 2018); compreender a necessidade de atuação do psicólogo a partir da observação participante (CHAVES *et al.*, 2018); analisar as mudanças que ocorrem cotidianamente no contexto escolar para orientação de ações (FERREIRA *et al.*, 2019);

1.2 Análise documental: investigar a Proposta Político Pedagógica, os documentos referentes à matrícula, histórico escolar e documentos de normas e regras da instituição (NEVES, 2011; MARINHO-ARAÚJO, 2014; FERREIRA *et al.*, 2019); analisar a documentação a fim de identificar as características da escola e de sua população (BRAZ AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016; BRAZ AQUINO *et al.*, 2018); investigar as coerências e incoerências entre as normas escritas e as reais práticas educativas (ANDRADA *et al.*, 2018).

2. Realizar escuta psicológica institucional: acolher a demanda, ampliar a problematização, reconhecer os alcances e possibilidades de ação e das expectativas e concepções dos sujeitos institucionais (NEVES, 2011); utilização de questionário pelos professores para informar sobre as demandas e as hipóteses sobre o que estaria produzindo a queixa (CHECCHIA, 2010); acolher dúvidas e queixas e apreender o cotidiano escolar (ZENDRON *et al.*, 2013); conhecer as expectativas e preocupações das pessoas com quem irá trabalhar (MACHADO, 2014); ouvir, questionar e compreender a singularidade da demanda (MARINHO-ARAÚJO, 2014); articular a escuta junto à observação atenta para apreensão dos discursos implícitos (ANDRADA *et al.*, 2018); investigar as dificuldades,

hipóteses explicativas e alternativas pedagógicas (BULHÕES, 2016); espaço de escuta para identificar as “vozes institucionais” (MARINHO-ARAUJO, 2014; BRAZ AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016); compartilhar as observações e discutir o plano de ação por meio entrevistas (PARAVENTI *et al.*, 2017); realizar escuta para ampliar o conhecimento sobre os contextos mais amplos e as relações estabelecidas (BRAZ AQUINO *et al.*, 2018); levantamento das potencialidades a partir da escuta institucional (CHAVES *et al.*, 2018); compreender os aspectos intersubjetivos das vozes institucionais presentes nas concepções e nas formas de organização institucional (MARINHO-ARAUJO, 2014; FERREIRA *et al.*, 2019).

3. Ações junto ao coletivo: contribuir para a construção de espaços de interlocução dos discursos e ações de forma a ampliar e potencializar o processo de desenvolvimento e ensino e aprendizagem (ANDRADA *et al.*, 2018; MARINHO-ARAUJO, 2014).

3.1 Promover atividades de reflexão e discussão com a equipe institucional pelo psicólogo(a): realizar palestras expositivo-participativa temáticas (PATIAS *et al.*, 2009); promover encontros mensais com os gestores a fim de discutir as potencialidades e dificuldades das funções dos atores e grupos de discussão para abordar as dificuldades do cotidiano escolar e alavancar processos de reflexão (MATARESI; EMÍLIO, 2011); reuniões de diálogo e reflexão sobre a queixa e incentivo à formulação da proposta de intervenção (ZENDRON *et al.*, 2013); recomendar a reconfiguração da reunião de pais e responsáveis como espaços acolhedores de formação e informação (BULHÕES, 2016); criar espaços de interlocução entre os atores escolares com a intenção de promover conscientização sobre os papéis institucionais, contribuir para as

discussões e alinhamento da prática à demanda (MARINHO-ARAÚJO, 2014; BRAZ AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016); promover rodas de conversa de forma a impactar o fazer do professor para um ensino intencional, consciente, competente e reflexivo (FERREIRA *et al.*, 2019); realizar reuniões para a problematização das concepções sobre a pessoa surda (SCHRUBER; CORDEIRO, 2010).

3.2 Participar de práticas institucionais: participar nas reuniões e encontros pedagógicos da instituição a fim de aprofundar os conhecimentos relacionados às demandas, ao contexto educacional, a promoção da problematização, possibilitando a construção conjunta de ações no contexto (NEVES, 2011); participar na construção do PPP e no momento de acolhimento no início do período letivo (ZENDRON *et al.*, 2013); colaborar com a equipe técnica para redimensionamento do trabalho e fomentação das práticas intencionalmente pedagógicas (BRAZ-AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016); participar de momentos de trabalho coletivo e de reuniões de formação de gestores e professores como meio de estender a relação e contato com a equipe (GUZZO *et al.*, 2016); participar de modo investigativo nas reuniões do planejamento pedagógico e nas reuniões de pais e responsáveis (BRAZ AQUINO *et al.*, 2018); acompanhar o processo de tomada de decisões pedagógicas (FERREIRA *et al.*, 2019).

3.3 Desenvolver espaço de formação continuada para os atores institucionais: articulação do conhecimento psicológico com assessoramento e as práticas pedagógicas, promovendo revisão, atualização e reflexão sobre a atuação (CFP, 2013; MARINHO-ARAÚJO, 2014); participar da formação continuada dos professores a fim de estimular a reflexão e conscientização do

papel de docente (ANDRADA *et al.*, 2018); promover a assessoria ao trabalho dos psicólogos(as) que atuam em contexto educacional, de modo a contribuir com os processos de conscientização, ressignificação e apropriação de competências e habilidades específicas para demarcar e fortalecer a atuação, visando potencializar seu trabalho com os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento (MARINHO-ARAUJO, 2014; BRAZ AQUINO *et al.*, 2018); desenvolver espaços para transformação das formas de se relacionar dos sujeitos, problematizar os mecanismos de ação, ampliação da consciência sobre as emoções (GOMES *et al.*, 2018).

3.4 Mediar a ressignificação das demandas e da realidade institucional: oferecer conhecimentos que possibilitem a ampliação da percepção dos sujeitos educacionais sobre a realidade escolar e seus participantes (SOUZA *et al.*, 2014; NEVES *et al.*, 2018); proporcionar subsídios teórico-práticos para o aprofundamento da reflexão sobre as ações voltadas para situações de aprendizagem e desenvolvimento (REZENDE *et al.*, 2013); oferecer subsídios teórico-práticos para o aprofundamento da reflexão sobre as ações voltadas para situações de aprendizagem e desenvolvimento (REZENDE *et al.*, 2013).

4. Trabalho com a família e a comunidade: atuação voltada para o estabelecimento de parcerias que proporcionem a compreensão e facilitação do desenvolvimento das crianças e adolescentes de forma integral, englobando a rotina familiar e na comunidade, saindo do modelo de culpabilização desta (ANDRADA *et al.*, 2018).

4.1 Promover reuniões a fim de ampliar a compressão dos pais sobre seu papel constitutivo a identidade da pessoa surda (SCHRU-

BER; CORDEIRO, 2010); realizar conversa com os familiares sobre as situações relativas aos alunos visando o desenvolvimento destes (ZENDRON *et al.*, 2013); trabalhar com os pais visando a troca de informação e de experiências de modo a promover o entendimento das questões que permeavam as famílias e suas realidades (ANDRADA *et al.*, 2018); criar espaços como fóruns e comissões propícios à reflexão e discussão dos diversos pontos de desenvolvimento dos sujeitos (GUZZO *et al.*, 2018);

4.2 Visitas domiciliares: entrar em contato com membros da vida das crianças e conversas sobre as hipóteses acerca da queixa escolar (CHECCHIA, 2010); investigar o contexto social do aluno (BULHÕES, 2016); realizar visitas domiciliares como novas formas de investigação (GUZZO *et al.*, 2016).

5. Realizar atividades com os alunos: promover atividades atreladas a outras ações institucionais e em conjunto aos professores e demais atores que estimulem e melhorem a qualidade do desenvolvimento dos sujeitos e seus processos de reflexão e ensino-aprendizagem, assim como, das relações interpessoais presentes na sala de aula (CFP, 2019).

5.1 Intervir em grupo: proporcionar espaço distinto da sala de aula para promoção das potencialidades e questionamentos (CHECCHIA, 2010); realizar rodas de conversa sobre a importância da linguagem e comunicação no contexto de inclusão (SCHRUBER; CORDEIRO, 2010); Atividades de auxílio a adaptação à educação infantil/creche (ZENDRON *et al.*, 2013); utilizar método de atividade em grupo para estimulação do desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos a partir da apreensão e compartilhamento de conteúdo (ROSE *et al.*, 2016);

promover encontros mediados pelo professor e psicólogo para ressignificação do processo de transição (PARAVENTI *et al.*, 2017).

5.2 Intervir de forma individual: promover encontros com intuito de conversar sobre o processos de escolarização e aspectos dos encontros em grupo (CHECCHIA, 2010); acompanhamento individual e observação das crianças com déficits na fala e desenvolvimento e questões comportamentais (ZENDRON *et al.*, 2013); realizar atividades lúdicas visando a compreensão das capacidades das crianças encaminhadas e da queixa escolar (BULHÕES, 2016).

6. Utilizar recursos estéticos/lúdicos: produzir cartilha informativa com sugestões de estimulação da fala direcionada aos profissionais (ZENDRON *et al.*, 2013); produzir folders explicativos sobre o papel do psicólogo e o processo de adaptação à creche (BRAZ AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016); empregar o uso de recursos estéticos de forma intencional a fim de proporcionar a reflexão de conteúdo, a ampliação das concepções e, assim, a promoção do desenvolvimento (SOUZA; NEVES, 2019); realizar projeto de intervenção lúdico como meio de auxiliar o processo de transição e de autonomia (ZENDRON *et al.*, 2013); utilizar atividades lúdicas (brincadeiras, colagens, vídeos e histórias) para a promoção do debate sobre temáticas-chave (BRAZ AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016); desenvolver atividades lúdicas para delineamento da aprendizagem (BULHÕES, 2016); promover uso de recurso lúdico (cinema) para reestruturação vincular-relacional (PARAVENTI *et al.*, 2017); utilizar de materialidades mediadoras (trechos de desenhos, contação de histórias e projetos de construção) para o trabalho sobre inclusão dos alunos com queixas

escolares comportamentais (ANDRADA *et al.*, 2018); aplicar recurso lúdico aliado aos elementos estéticos para a potencialização da aprendizagem a partir de características e habilidades (BRAZ AQUINO *et al.*, 2018); utilizar filme e mural de opiniões para trabalho sobre educação inclusiva (CHAVES *et al.*, 2018); usar diferentes expressões artísticas a fim de afetar os “espectadores” e fazê-los produzir e movimentar emoções, possibilitando ampliação da percepção de mundo (NEVES *et al.*, 2018).

7. Avaliação psicológica: utilizar como método de investigação, o uso de instrumentos formais de avaliação psicológica indicados para diagnóstico de queixas escolares e, com base nas informações levantadas, traçar uma ação interventiva ou, se for o caso, realizar encaminhamentos para outros serviços da escola ou fora dela (NEVES, 2011); realizar avaliação psicossocial de modo a considerar a pluralidade de dimensões presentes no processo de desenvolvimento do aluno, saindo do modelo de acomodação e rotulação positivista (GUZZO *et al.*, 2011); realizar avaliação englobando os diversos fatores e contextos educacionais, promovendo uma análise explicativa do processo da queixa e que possibilite a elaboração em conjunto com a equipe educacional de possibilidades de ensino/intervenção que contribuam para o desenvolvimento do aluno e de suas potencialidades (FACCI; SOUZA, 2014).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.; GALDINI, V. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. *In*: M. ANTUNES; M. MAIRA, (Orgs.), **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 88-103.

ANDRADA, P. C. *et al.* A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. *In: SOUZA, V. L. T. et al. (Orgs).* **Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas.** Campinas: Alínea, 2018, p.13-33.

BRAZ AQUINO, F. DE S.; ALBUQUERQUE, J. A. Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 33, n. 2, p. 225-235, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200225&lng=en&nrm=iso>. acessos em 20 abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200005>.

BRAZ-AQUINO, F. S. *et al.* Formação Continuada de Psicólogas Escolares da Rede Pública de Ensino: compromisso com práticas transformadoras. *In: SOUZA, V. L. T. et al. **Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas.*** Campinas: Alínea, 2018, p.107-124.

BRAZ AQUINO, F. S. *et al.* Psicologia Escolar na Educação Infantil: Proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional. *In: SOUZA, V.L.T. et al. (Org.). **Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas.*** 1a.ed. Campinas, São Paulo: Grupo Átomo & Alínea, 2018. v. 1, p. 65-86.

BULHÕES, L. F. A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar. **Psic. Escolar e Educ.**, v. 22, n. 1, p. 211-213, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018011954>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia: Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia: Brasília: CFP, 2019.

Chaves, J. R. *et al.* “Na essência somos iguais, na diferença nos respeitamos”: Estágio em Psicologia Escolar. **Psic. Escolar e Educ.**, v. 22, n. 3, p. 643-645, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018035060>

CHECCHIA, A. K. A. Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar. **Psic. Escolar e Educ.**, v. 14, n. 2, p. 379-381, 2010. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200022>

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. **Revista Psicologia Política**, v. 14, n. 30, p. 385-403, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200011&lng=pt&nrm=iso

FERREIRA, F. *et al.* Estágio supervisionado em psicologia escolar: uma experiência na perspectiva institucional. *Rev. Psicol. IMED*, v. 11, n. 1, p. 202-216, 2019. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3027>.

GOMES, C. *et al.* (2018). Contribuições da psicologia escolar à formação inicial e continuada de profissionais da saúde e educação. *In: Marinho-Araújo, C. M. et al. (Orgs.). Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Campinas: Alínea, 2018, p. 125-141.

GUZZO, R. S. L. *et al.* Psicologia escolar e família: importância da proximidade e do diálogo. *In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. et al. (Orgs.). Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*, Campinas: Alínea, 2018, p. 143-162.

GUZZO R. S. L. *et al.* Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. **Aval. psicol.**, v. 10, n. 2, p. 163-171, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000200007&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 20 abr. 2021.

GUZZO, R. S. L. *et al.* Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. *In: DAZZANI, M. V. M; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas: Alínea, 2016, p. 21-35.

MACHADO, A. M. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. **Psicologia**: ciência e profissão, v. 34, n. 3, 760-773, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001112013>

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar**: desafios e bastidores da escola pública. Campinas: Alínea, 2014, p. 153-176.

MATARESI, A.; EMÍLIO, S. A. Grupos de reflexão no contexto escolar: a vez e a voz dos alunos. **Vínculo**, v. 8, n. 2, 31-36, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902011000200005&lng=pt&nrm=iso

NEVES, M. M. B. J. Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar**: Identificando e superando barreiras, Campinas: Alínea, 2011, p.175-191.

NEVES, M. A. P. *et al.* Psicologia escolar no ensino médio: reflexões sobre o trabalho e profissão. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M., *et al.* (Orgs.). **Psicologia escolar crítica**: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas: Alínea, 2018, p. 87-104.

PATIAS, N. D. *et al.* Psicologia escolar: proposta de intervenção com professores. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 7, n. 13, 42-60, 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492009000100003&lng=pt&nrm=iso

PARAVENTI, L. *et al.* Mediação grupal com estratégia de ressignificação da queixa escolar. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 3, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000300014&lng=pt&nrm=iso

REZENDE, P. C. M. *et al.* Cartas reflexivas: um recurso de intervenção em psicologia educacional. **Psicologia da Educação**, v. 37, 43-50, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000200005&lng=pt&nrm=iso

ROSE, T. S. *et al.* Práticas Educativas Inovadoras na Formação do Psicólogo Escolar: uma Experiência com Aprendizagem Cooperativa.

Psicologia Ciência e Profissão, v. 36, n. 2, p. 304-316, 2016. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000212014>

SCHRUBER, J.; CORDEIRO, A. F. M. Educação inclusiva: desafios do estágio curricular supervisionado em psicologia escolar/educacional. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 1, 21-30, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000100003&lng=pt&nrm=iso

SOUZA, A. V. T. *et al.* O psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças. *In*: Guzzo, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Alínea, 2014, p. 27-54.

SOUZA, V. L. T.; NEVES, M. A. P. Psicologia escolar no ensino médio público: o rap como mediação. *Rev. Psicol. IMED*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 6-26, jun. 2019 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272019000100002&lng=pt&nrm=iso>

ZENDRON, A. B. F. *et al.* Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. **Barbaroi**, n. 39, p. 108-128, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200012&lng=pt&nrm=iso



APÊNDICE VI

CAPÍTULO 10

CARTILHA INFORMATIVA ACERCA DAS POSSIBILIDADES DE AÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES NO ÂMBITO REMOTO

Sobre o material:

Esse material foi elaborado a partir das discussões advindas do trabalho de conclusão de curso do primeiro autor, o qual realizou um levantamento da literatura em bases de dados científicas, nacionais e internacionais. Pretendeu-se com esse levantamento, conhecer as práticas em Psicologia Escolar na modalidade de Ensino Remoto.

O material iniciará com uma breve introdução sobre o campo da Psicologia Escolar e, em seguida, explanará as principais práticas do referido campo no contexto de Ensino Remoto Emergencial.



Psicologia Escolar



***Uma breve apresentação
do campo:***

A Psicologia Escolar

A Psicologia Escolar Educacional compreende-se como um extenso campo de produção de conhecimento, pesquisa e atuação em contextos educacionais. Um dos principais focos de atuação do psicólogo escolar é mediar a relação entre os atores institucionais, os processos de ensino-aprendizagem e promover desenvolvimento (Antunes, 2008; Marinho-Araújo, 2015; Martinez, 2010; Nascimento, 2020; Oliveira, Ramos & Souza, 2020).



Em março de 2020, com a instauração da pandemia da Covid-19, o trabalho do psicólogo escolar passou por profundos debates, proposições e adaptações advindos das demandas educacionais desse período, dentre elas, o Ensino Remoto Emergencial (Hodges, Moore, Lockee & Bond, 2020).



O QUE É O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL?

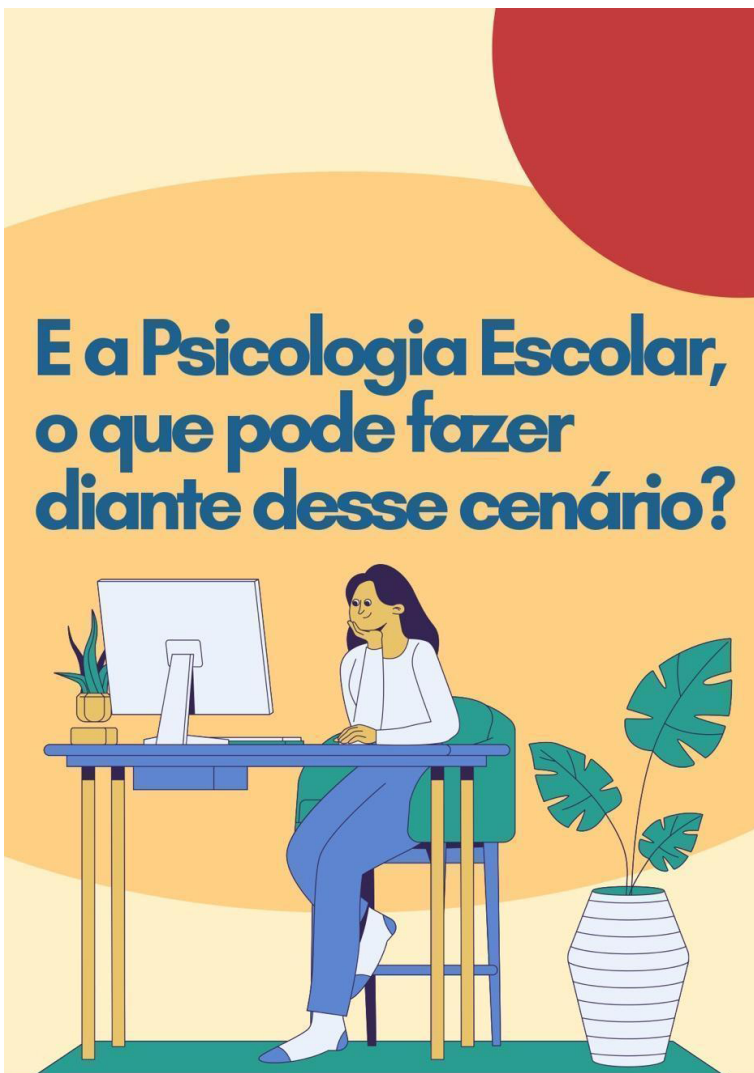


O Ensino Remoto Emergencial é uma oferta educacional **temporária** que surge de situações que impossibilitem o acesso aos espaços físicos institucionais, tais como a situação de pandemia da Covid-19.

Esse tipo de ensino tem como **objetivo principal a continuação do processo de escolarização**, a estimulação das interações entre os grupos e a manutenção do vínculo escolar, virtualmente (Hodges et al., 2020; Lunardi et al., 2021).



E a Psicologia Escolar, o que pode fazer diante desse cenário?



Segundo Oliveira et al. (2021), a ação à distância para as/os psicólogas/os escolares é um desafio a ser enfrentado, especialmente porque o fechamento da escola deixou tais profissionais sem um "lugar" onde possam atuar.

Contudo, vale salientar que, antes mesmo da pandemia, o próprio campo já lutava para a efetivação do espaço da Psicologia Escolar nas instituições de Educação Básica do país, que se tornou possível mais recentemente com a Lei 13.935/2019.



Possibilidades de atuação em Psicologia Escolar no Ensino Remoto Emergencial:



- Fornecer orientações e apoio no processo de adaptação ao modelo de ensino remoto;
- Encontrar maneiras de acessar remotamente os atores institucionais (profissionais, familiares e alunos);
- Buscar realizar práticas coletivas, mesmo de forma remota;



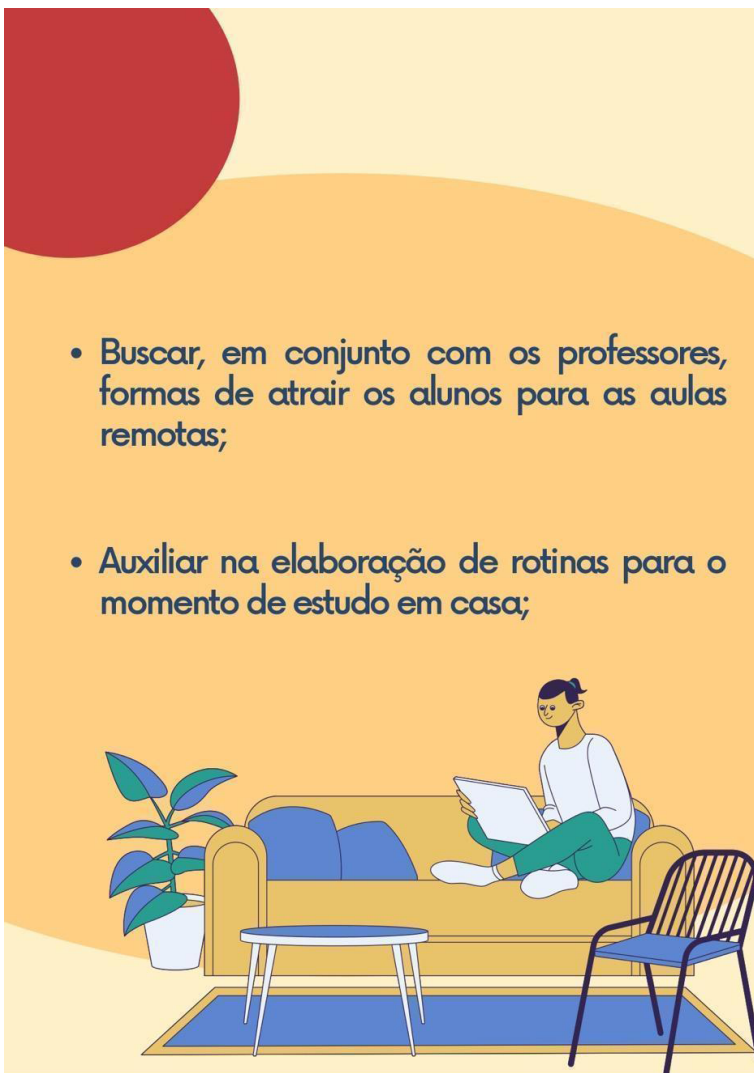
- Realizar espaços virtuais com o objetivo de permitir a livre circulação de fala de todos os componentes do sistema escolar;
- Promover encontros remotos para o compartilhamento dos conhecimentos psicológicos acerca dos impactos da pandemia no desenvolvimento e bem estar psicológico.



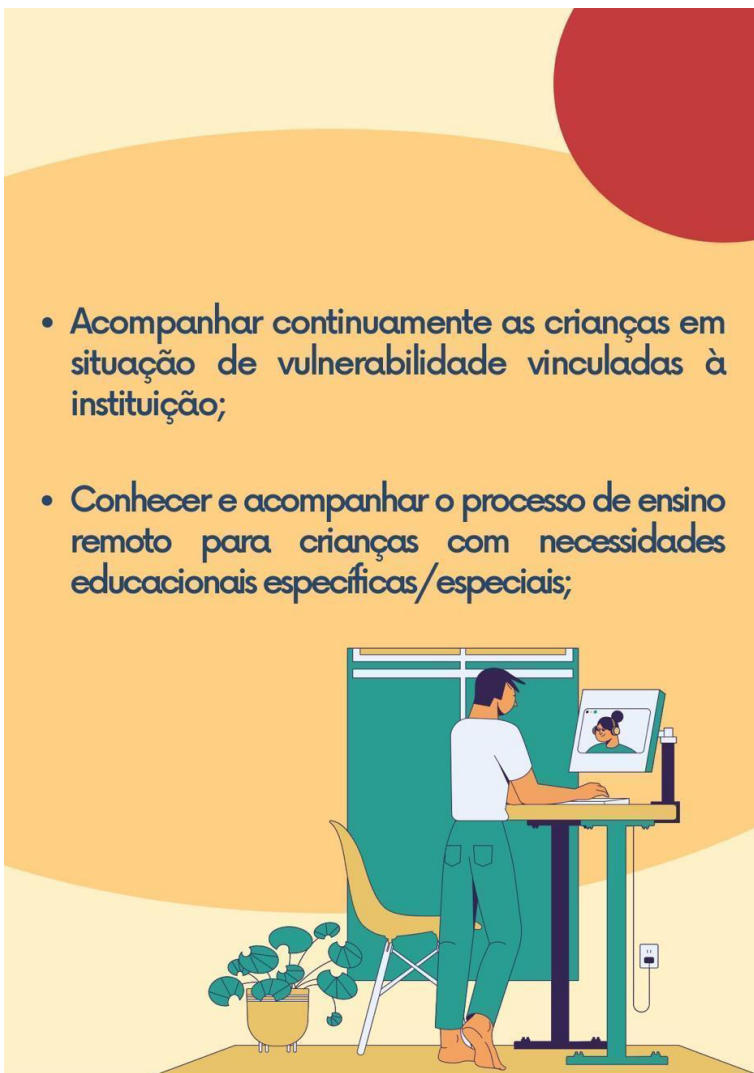
- Auxiliar na compreensão de como os fatores psicossociais afetam o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no período de ensino remoto;
- Mediar discussões com os profissionais da instituição sobre os possíveis desafios enfrentados pelos alunos na referida modalidade de ensino;



- Buscar, em conjunto com os professores, formas de atrair os alunos para as aulas remotas;
- Auxiliar na elaboração de rotinas para o momento de estudo em casa;



- Acompanhar continuamente as crianças em situação de vulnerabilidade vinculadas à instituição;
- Conhecer e acompanhar o processo de ensino remoto para crianças com necessidades educacionais específicas/especiais;



- Buscar garantir que as dimensões do ensino sejam preservadas, mesmo no momento de ensino remoto;
- Mediar a comunicação entre a comunidade escolar e os órgãos gestores e regulamentadores;



- Promover o desenvolvimento de todos os atores institucionais;
- Buscar a ampliação do espírito colaborativo para melhorar as relações entre os atores institucionais;



- Promover encontros com familiares para falar sobre o desenvolvimento humano nos diversos períodos do ciclo vital;
- Oferecer apoio na mediação do processo de readaptação no momento de retorno ao ensino presencial.



Considerações finais



Considerações

- O presente material teve o objetivo de sintetizar práticas em Psicologia Escolar no Ensino Remoto Emergencial encontradas a partir das produções componentes do levantamento da literatura que fundamentou o trabalho de conclusão de curso do primeiro autor.
- Defende-se a realização de novas pesquisas que busquem conhecer as práticas em Psicologia Escolar na referida modalidade de ensino, especialmente no contexto municipal de João Pessoa-PB, que conta com a presença efetivada de tais profissionais nas escolas, garantido a partir da Lei 7.846/1995.

Referências utilizadas

- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 12, número 2, p. 469-475
- Arenas, G. E., Siri, R. D. D. L., Paredes, F. S., Hernández, D. S. F., & Sassone, S. M. Q. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8-35. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/772/461>
- Filter, K. J., Ebsen, S. A., & Dibos, R. (2013). School psychology crossroads in America: Discrepancies between actual and preferred discrete practices and barriers to preferred practice. *International Journal of Special Education*, 28(1), 88. https://cornerstone.lib.mnsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.br/&httpsredir=1&article=1219&context=psyc_fac_pubs
- Laguna, T. F. D. S., Hermans, T., Silva, A. C. P. D., Rodrigues, L. N., & Abaid, J. L. W. (2021). Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 21, 393-401. <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S200004>
- Lei nº 7.846, de 04 de agosto de 1995. Obriga a presença de técnicos em educação nas escolas municipais. Recuperado de: http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wpcontent/uploads/2017/06/1995_448.pdf
- Lei 13.935, de 12 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm.

Referências utilizadas

- Marinho-Araujo, C. M. (2015). Psicologia Escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, 19(1), 147-164. Retrieved from <http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/marinho-araujo-c-m-psicologia-escolarpara-todos-a-opcao-pela-intervencao-institucional-psicologia-educacao-e-cultura-vxix-p-147-163-2015/>
- Oliveira, W. A., Andrade, A. L. M., Souza, V. L. T., Micheli, D., Fonseca, L. M. M., Andrade, L. S., ... & Santos, M. A. (2021). COVID-19 pandemic implications for education.
- Oliveira, B. C.; Ramos, V. R. L.; Souza, V. L.T. (2020). Parceria crítica: possibilidades de atuação em Psicologia Escolar. Em Marinho-Araújo, C. M. & Teixeira, A. M. B. (Eds). *Práticas exitosas em Psicologia Escolar crítica*. (1 ed. pp., 106-122). Alínea.
- Peredo Videá, R. (2020). ¿Volvemos a clases? Análisis desde la Psicología Educativa ante los efectos de la pandemia por Covid-19. *Revista de Investigación Psicológica (ESPECIAL)*, 42-56. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322020000300007&script=sci_arttext.
- Szulevicz, T. (2021). COVID-19 and Educational Consequences for (Vulnerable) Children from the Perspectives of Educational Psychologists. *Human Arenas*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00214-1>.
- Taub, G. E., & Valentine, J. (2014). A Critical Analysis of Time Allocation in Psychoeducational Evaluations. *Contemporary Issues in Education Research*, 7(4), 285-290. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1073253>.

Sobre os autores

- Glaydson Élder Freitas Santana da Silva é bacharel em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e membro do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI - UFPB).
- Fabíola de Sousa Braz Aquino é doutora em Psicologia (PPgPS, UFPB), docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (UFPB). Coordenadora do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI-UFPB).

Ilustrações: Canva

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

AMANDA COSTA VICENTE

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Contato: amandavicentejp@gmail.com

ANA ROGÉLIA DUARTE DO NASCIMENTO

Doutoranda e mestre em Psicologia Social pelo PPgPS/UFPB. Graduada em Psicologia pela UFPB. Atua como Psicóloga Escolar na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. Compõe a Comissão de Psicologia Escolar Educacional do CRP-13. Faz parte do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB). Contato: rogeliadh@gmail.com

BIANCA FERNANDES DE SOUZA

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPgPS/UFPB), psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB). Contato: biancafs2102@gmail.com

CLÁUDIA LUCIENE DE MELO SILVA

Doutora em Psicologia Social pelo PPgPS/UFPB. Mestre em Educação pelo PPGE/UFPB. Graduada em Psicologia pela UEPB. Psicóloga Escolar na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB. Docente de Psicologia pelo IFPB/CACC. Faz parte do Núcleo de Estudos em Interação Social,

Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB).
Contato: clucienegaml@gmail.com

Fabiola de Sousa Braz Aquino

Professora adjunta no curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPgPS/UFPB), coordenadora do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB). Membro do GT de Psicologia Escolar Educacional da ANPEPP e Supervisora de Estágio em contextos públicos de educação. Contato: fabiolabrazaquino@cchla.ufpb.br

Glaydson Élder Freitas Santana da Silva

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPgPS/UFPB). Psicólogo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Componente da Comissão de Psicologia Escolar e Educacional do Conselho Regional de Psicologia, 13º Região. Integrante do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB). Contato: elderglaydsonfreitas@gmail.com

Lorena de Almeida Cavalcante Brandão Nunes

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Campus Ceres, GO, Brasil. Contato: lorena.cavalcante@ifgoiano.edu.br

Marina Tavares Sá

Psicóloga formada pela Universidade Federal da Paraíba, membro do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais. Contato: marinatavsa@gmail.com

Natália de Lourdes Ferreira dos Santos

Mestra em Psicologia Social (2020) com ênfase em Psicologia Escolar e Psicologia do desenvolvimento infantil pela Universidade Federal da Paraíba (PPgPS/UFPB); Graduada em Psicologia (2008) e em graduação em Licenciatura em Psicologia (2010) pela Universidade Federal da Paraíba; Especialista em Neuropsicologia (2012) pelo Centro Universitário de João Pessoa- UNIPE; Psicóloga Escolar da rede municipal de João Pessoa, PB, desde 2015. Contato: natalia.lourdes@gmail.com

Nialda Sabrina da Silva

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Contato: nialda.sabrina@gmail.com

Rafaela Aparecida Gomes

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba, CRP13/10952. Membro do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI-UFPB). Contato: rafaelagomespsi@gmail.com

Rafaela Raíssa Araújo dos Santos

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UFPB (PPgPS/UFPB) formada pela Universidade Federal da Paraíba, membro do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais. Contato: rafaelaraissa_@hotmail.com

Rebecca Hellen Araújo Lacerda

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (PPGPS/UFPB). Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).



EU

Este livro foi diagramado pela Editora UFPB, em 2023, utilizando as fontes D-DIN condensed e Myriad Pro.

