

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
EM PSICOLOGIA**

**MARINA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA**

**MANIFESTAÇÕES DE EMOÇÕES DE ESTUDANTES DO  
ENSINO FUNDAMENTAL II: REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS DO PSICÓLOGO  
ESCOLAR**

**CAMPINAS  
2021**

**MARINA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA**

**MANIFESTAÇÕES DE EMOÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II: REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS DO PSICÓLOGO  
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida - PUC-Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza**

**CAMPINAS**

**2021**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.15  
O48m

Oliveira, Marina Conceição de

Manifestações de emoções de estudantes do ensino fundamental II: refletindo sobre práticas do psicólogo escolar / Marina Conceição de Oliveira. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.

82 f.: il.

Orientador: Vera Lucia Trevisan de Souza.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Arte - Psicologia. 3. Emoções nos adolescentes. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 22. ed. 370.15

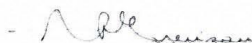
## FOLHA DE APROVAÇÃO DA BANCA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

MARINA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA

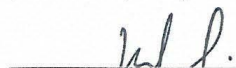
MANIFESTAÇÕES DE EMOÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II: REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS DO PSICÓLOGO  
ESCOLAR

Dissertação defendida e aprovada em 23 de  
fevereiro de 2021 pela Comissão Examinadora



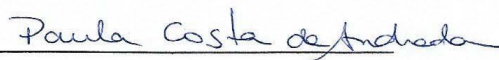
---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lucia Trevisan de Souza  
Orientadora da Dissertação e Presidente da  
Comissão Examinadora  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Prof. Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Costa de Andrada  
Centro Universitário Atibaia (UNIFAAT)

CAMPINAS  
2021

*A todos que acreditam na potência transformadora da Escola,  
No poder do afeto,  
Nas parcerias, no colaborativo,  
Na Arte, E nas Políticas Públicas que valorizam os direitos  
humanos.*

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora **Vera Lúcia Trevisan de Souza**, que me proporcionou aguçar meu senso crítico perante à realidade estudada; por ser parte necessária no meu desenvolvimento como psicóloga escolar e pesquisadora, sobretudo, por respeitar meu processo. Agradeço por todos os ensinamentos e orientações acolhedoras. Seu olhar melhora o meu.

À minha mãe, **Pedrina Conceição**, por ser minha base e fonte inesgotável de afeto, por investir em mim de todas as formas possíveis, e me mostrar que o diálogo é a ponte para qualquer lugar. Sem seu escudo e confiança, talvez não me sentiria tão forte e capaz. Eu amo você.

A todos meus familiares, em especial, aos de coração, **Angélica Nani, Luana Nani, Júlio Leme e Andreza Silva**, por acreditarem nos meus esforços.

A todas as minhas amizades, tão necessárias, que são combustível para que eu consiga sempre concluir minhas trajetórias, principalmente às queridas, **Aline Dias**, por sempre estar disposta a me ouvir e incentivar no que concerne à dialética do âmbito pessoal-profissional, a **Tatiana Espinha**, profissional que admiro e minha mana de vivência que carrego tanto apreço e a **Pâmela Cruz**, parceira que a graduação me deu e segue sendo aliada da vida acadêmica.

Ao **Amarildo Souza**, meu Psicólogo querido que me acompanha desde a época da graduação, me fazendo enxergar que respirar sugere pausas e com elas sou capaz de ir bem mais adiante. Sou grata pela escuta ativa, sendo um trabalho humanizado e imprescindível nesse momento.

Aos membros do grupo **PROSPED**, em especial à **Fernanda Medeiros**, por toda sensibilidade em me ajudar e me escutar que foi de suma importância durante essa caminhada, por me fazer perceber que o campo acadêmico pode sim ser palco para diversidades, e por também, assim como a **Aline Ferreira**, me acompanharem nas idas à escola e compartilharem das angústias que o campo nos fez emergir. Aos queridos, **Maura, Juliana, Matheus, Rômulo, Guilherme, Lilian, Vânia, Thiago, Ana Paula, Bruna, João e Marcela** deixo meu sentimento

de admiração e gratidão por tanto aprendizado, parcerias, pela força do coletivo e, principalmente, pelos bons encontros no sentido spinozano.

Às amigadas que o Mestrado em Psicologia me proporcionou, **Cristiane Lins, Cintia Canato e Mary Pires**, por compartilharem das disciplinas, das dúvidas, das conquistas, dos choros, das risadas, dos bares, sobretudo, por vocês terem sido abrigo. Nossas trocas tornaram meus passos mais leves.

Aos **adolescentes**, sujeitos da pesquisa, por me permitirem acessá-los e conhecê-los, por me mostrarem suas potências e por meio da parceria termos construído um espaço dialógico promotor de transformação. Além disso, agradeço por fazer com que eu me desenvolvesse ainda mais como Psicóloga.

Aos membros da Banca de Exame de Qualificação do Mestrado, **Paula Andrada e Wanderlei de Oliveira**, por se disponibilizarem para contribuir neste trabalho, pelas sugestões cautelosas e ao mesmo tempo críticas e por todas as significações.

À **Ana Dumelle** que revisou esse trabalho com técnica e sensibilidade.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da PUC-Campinas, e às secretárias, **Amélia e Elaine**, pelo cuidado e pela disponibilidade em atender minhas dúvidas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (**CAPES**) – Código de financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance code 001.

*“Não tenho caminho novo  
o que tenho de novo é o jeito de caminhar.  
Mas com a dor dos deserdados  
e o sonho escuro da criança que dorme com fome  
aprendi que o mundo não é só meu.  
Mas sobretudo aprendi que  
na verdade o que importa  
antes que a vida apodreça  
é trabalhar na mudança do que é preciso  
mudar cada um na sua vez, cada qual no seu  
lugar”*

**Thiago de Mello**



## RESUMO

Oliveira, Marina da Conceição de. (2021). *Manifestações de emoções de estudantes do Ensino Fundamental II: refletindo sobre práticas do psicólogo escolar* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, SP, Brasil.

A presente pesquisa teve por objetivo analisar as manifestações de emoções de estudantes do Ensino Fundamental II e refletir sobre as contribuições da Psicologia Escolar no favorecimento de sua elaboração. Pressupõe-se que as relações estabelecidas no âmbito escolar afetam positiva e/ou negativamente as interações que os estudantes empreendem, o que é retratado no modo como vivenciam o contexto escolar e de se envolverem com as atividades escolares. Assume-se a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural que ressalta a importância do outro nas relações, ao compreender que o ser humano se constitui e é constituído nas interações sociais que estabelece com seus pares e com o meio, além de enfatizar que as emoções são constituintes do psiquismo e, portanto, do desenvolvimento. No que concerne ao meio, ao social e ao afetivo, recorremos a Vigotski, principal autor da Psicologia Histórico-Cultural, e a Henri Wallon, autor que se filia à matriz do materialismo dialético e oferece conceitos profícuos para ampliar a compreensão da afetividade na perspectiva abordada. Adota-se como método o materialismo histórico-dialético para a compreensão e a interpretação da realidade investigada. Trata-se de uma pesquisa-intervenção em que foram realizados encontros da psicóloga-pesquisadora com um grupo de estudantes que cursam os anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola pública situada na periferia de uma grande cidade do interior de São Paulo. Nos encontros, com duração de 1h30 cada, foram utilizadas como estratégia a contação de histórias, a leitura de poemas e o uso de tambor para que fomentassem discussão que visassem o favorecimento da participação e a expressão dos participantes. Os resultados revelaram que a falta de espaço dedicado às manifestações das emoções afeta o sujeito em seu processo de constituição, tanto de modo positivo como negativo. Visando dar concretude às emoções também observamos a urgência de se ter profissionais de psicologia nas escolas atuando como mediadores das relações, e a Arte, no caso deste trabalho a Literatura, se constitui como instrumento potente a essa atuação.

**Palavras-chave:** Histórico-Cultural. Psicologia escolar. Psicologia da Arte. Afetos. Adolescente.

## ABSTRACT

Oliveira, Marina da Conceição de. (2021) *Expressions of emotions in Elementary School students: reflecting on school psychologist practices* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, SP, Brasil.

This research aimed to analyze the expressions of emotions in elementary school students and reflect on the contributions of School Psychology in favor of its elaboration. It is assumed that the relationships established in the school environment positively and/or negatively affect the interactions that students undertake, which is portrayed in the way they experience the school context and get involved with school activities. The perspective of Historical-Cultural Psychology is assumed, which emphasizes the importance of the other in relationships, by understanding that the human being is constituted and is constituted in the social interactions, established with peers and with the environment, besides emphasizing that emotions are constituents of the psychism and, therefore, of development. Regarding the environment, the social and the affective, we resort to Vigotski, main author of Historical-Cultural Psychology, and to Henri Wallon, author who adheres to the matrix of dialectical materialism and offers useful concepts to broaden the understanding of affectivity in the perspective approached. The method adopted is historical-dialectic materialism for the understanding and to interpret the reality investigated. It is an intervention-research in which the psychologist-researcher held meetings with a group of students attending the final years of Elementary School II of a public school located on the outskirts of a large city in the interior of São Paulo. In the meetings, which lasted one hour and thirty minutes each, storytelling, poetry reading and the use of drums were used as strategies to promote discussions that aimed at favoring the participation and expression of the participants. The results revealed that the lack of space dedicated to the manifestations of emotions affects the subject in its process of constitution, both positively and negatively. In order to give concreteness to the emotions we also observed the urgency of having psychology professionals in schools acting as mediators of relationships, and Art, in the case of this work Literature, constitutes itself as a powerful instrument for this action.

**Keywords:** Historical-Cultural. School Psychology. Psychology of Art. Affections. Adolescent

## SUMÁRIO

<b>1 Apresentação</b> .....	<b>11</b>
<b>2 Introdução</b> .....	<b>13</b>
<b>3 “Eu Quero Matar Isso Que Está Me Matando”: Assumindo A Prevalência do Afeto</b> .....	<b>22</b>
<b>3.1 O Outro Como Complemento Necessário: Contribuições de Wallon</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 O meio como complemento necessário: contribuições de Vigotski</b> .....	<b>26</b>
<b>3.3 “A arte existe porque a vida não basta”: refletindo sobre práticas do psicólogo escolar</b> .....	<b>28</b>
<b>4 Método: caminhando de mãos dadas</b> .....	<b>32</b>
<b>4.1 Percurso da coleta de dados</b> .....	<b>33</b>
<b>4.2 Procedimentos da pesquisa</b> .....	<b>34</b>
<b>4.3 Sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>34</b>
<b>5 Cenário e Contexto da Pesquisa</b> .....	<b>36</b>
<b>5.1 As atividades de intervenção</b> .....	<b>36</b>
<b>5.2 A construção da análise dos dados</b> .....	<b>40</b>
<b>5.3 Destino dos dados</b> .....	<b>41</b>
<b>6 Resultados e Discussões</b> .....	<b>42</b>
<b>6.1 “Sou insuficiente”: o sofrimento pela narrativa de Tulipa</b> .....	<b>42</b>
<b>6.2 “A escola é uma prisão, em casa é uma prisão, dentro de você é a pior prisão do mundo”: o isolamento como vivência de Jasmim</b> .....	<b>48</b>
<b>6.3 “A gente só tá aqui por obrigação e para escapar de casa, mas também a gente escapa de casa pra um lugar pior”: a dimensão gregária pela narrativa de Girassol</b> .....	<b>54</b>
<b>6.4 “Ah, vai chorar?”: O que nos revela Cravo acerca das emoções e sentimentos de meninos?</b> .....	<b>59</b>
<b>6.5 “Ante a tanto sofrimento, não sei o que fazer, só me resta acolher”: a narrativa da Psicóloga Escolar e Educacional</b> .....	<b>62</b>
<b>7 Considerações Finais</b> .....	<b>68</b>
<b>8 Referências Bibliográficas</b> .....	<b>71</b>
<b>Anexo – Materialidades utilizadas nos encontros com os adolescentes</b> .....	<b>76</b>

## 1 Apresentação

*“Assim como as árvores, os troncos fortes  
Somos mulheres  
Sinônimo de fortaleza e resistência  
Fragilidade e persistência*

*Nossas raízes são profundas  
Atravessam solos e os traz vitalidade  
Assim como nosso ventre  
Traz fertilidade*

*Despejo sangue no ápice da minha lua  
Nela me renasço e me refaço  
Assim como as árvores  
Gozo da influência da lua celeste*

*Possuo folhas verdes e maduras  
Fortifico quando deixo as folhas secas caírem  
Dentre as fases, estações e elementos  
Sou terra, fogo e ar. Água são minhas emoções*

*Assim como as árvores  
Gero frutos e dou à luz  
A desejos, sonhos e concretudes  
Minhas fases lunares me conduz”.*

### **Raiz ômega - Marina Oliveira**

Não poderia iniciar de outra forma minha apresentação, se não, trazendo um poema escrito por mim há anos. O que busco com ele não é somente a expressão de sentimentos. Há quem diga que poema só está na ordem do sentir. Discordo! Por exemplo, no poema acima, também busco passar a força que a mulher carrega mesmo podendo transbordar em sensibilidade, principalmente em uma sociedade patriarcal.

A escrita para mim sempre foi algo que me desafiou. Colocar em palavras, no papel, na tela de um computador a síntese de uma longa conversa entre mente e coração. A escrita sempre me foi pedida e, do mesmo modo, dada com muito amor. No entanto, não estou aqui relatando uma facilidade - talvez utópica - do que é escrever. Sei do processo de criação que às vezes nos “trava”, principalmente no campo científico. Sei também da enorme defasagem do nosso sistema de ensino em educar-nos, principalmente os estudantes de escola pública. Entretanto, o foco nesse primeiro momento não é trazer a crítica ao sistema educacional, mas me apresentar.

Ainda buscando resumir minha trajetória, mas agora no campo acadêmico, após finalizar o Ensino Médio em 2013, ingressei no ensino superior como estudante de Psicologia em 2014, aos 17 anos. Durante a graduação pude vivenciar a complexidade na área da Psicologia Escolar Educacional. Primeiramente, pela minha experiência no contexto escolar como estagiária de Psicologia e, também, por meio de minhas atividades acadêmicas no transcorrer da minha graduação por meio da iniciação científica em escolas da Rede Pública de ensino. Nestas atividades pude escutar professores e gestores apontando dúvidas, dificuldades e frustrações sobre a crescente desmotivação dos adolescentes pela escola na atualidade. Simultaneamente, os estudantes alegavam vivenciar uma escola sem sentido diante de sua realidade e subjetividade, na qual o afeto predominante era de tonalidade desagradável.

Além disso, nas disciplinas de Práticas Psicológicas em Instituições Educacionais, Estágio Supervisionado de Práticas Psicológicas em Instituições Educacionais e de Procedimentos Investigativo-Interventivos em Psicologia Escolar, foi possível perceber a crescente dificuldade da escola em saber lidar com os estudantes do século XXI. Derivava dessa dificuldade a reprodução de ações automáticas no modo de se relacionar com estes adolescentes (Oliveira, 2017). Tanto nas disciplinas e estágios de Psicologia Escolar e Educacional, quanto nas disciplinas de Psicologia Social I e II pude conciliar a arte, tanto na apresentação de seminários para tratar temas importantes à nossa categoria, quanto como instrumento psicológico para mediar as práticas nas escolas.

Dentre esses e outros ocorridos citados, encontrei-me motivada a ingressar no mestrado e me compromissar ainda mais com o campo da Pesquisa no desenvolvimento humano no contexto escolar e educacional. Ingressei no Mestrado em Psicologia em 2019, espaço em que pude realizar uma pesquisa que visa à transformação dos sujeitos inseridos na escola pública. Além do mais, pude estar em um grupo de pesquisa que promove discussões e reflexões em contextos sociais, focalizando o contexto educacional e valorizando a arte como instrumento psicológico capaz de acessar o sujeito e transformá-lo.

Por fim, deixo aqui uma breve apresentação da parte de quem sou, que apresenta a relevância pessoal deste trabalho. Permito-me mostrar como uma pessoa que abstém da idealizada neutralidade científica, refletindo então a flexibilidade do Pesquisador diante a sua pesquisa. Por mais coerente à sociedade e respaldada cientificamente que esta pesquisa seja, ainda há a minha ótica e o meu sentir permeando-a.

Com amor e rufos de tambor, Marina.

## 2 Introdução

*“Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da  
 despalavra.  
 Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades  
 humanas.  
 Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de  
 pássaros.  
 Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidades de  
 sapo.  
 Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades de  
 árvore.  
 Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.  
 Daqui vem que todos os poetas podem humanizar as  
 águas.  
 Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com  
 suas metáforas.  
 Que os poetas podem ser pré-coisas, pré-vermes, podem  
 ser pré-musgos.  
 Daqui vem que os poetas podem compreender o  
 mundo sem conceitos.  
 Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por  
 eflúvios, por afeto”.*

### Despalavra - Manoel de Barros

Iniciamos esse tópico com o poema de Manoel de Barros para anunciar que a dimensão do afeto assume prevalência neste trabalho. “Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto”, é o que o escritor diz. Arriscamo-nos a trocar a palavra “poetas” por humanos/homens/sujeitos que nos revelam a afecção do mundo por meio das imagens, e baseando-nos na perspectiva filosófica que vem sendo abordada aqui, pode-se considerar o ser humano enquanto ser de imaginação. De acordo com Sawaia e Magiolino (2016) o ser humano é afetado por imagens que não sabe explicar, por exemplo, é possível ficar feliz por algo que acontece sem perceber seu real significado. Nesse processo ele pode ou não conhecer as causas de suas afecções sejam elas de nuances positivas ou negativas.

É notável que a temática da afetividade é necessária à compreensão de fenômenos que têm se manifestado recentemente no ambiente escolar, tais como a violência, o *bullying*, a automutilação, a desatenção, a apatia etc., que são manifestações que nos levaram a questionar as relações estabelecidas entre estudante-professor, estudante-gestão, estudante-estudante.

Frente a estes questionamentos, buscamos na literatura compreensões da Psicologia sobre a afetividade e nos deparamos com o que nomeamos como certa desatenção desse campo científico em relação à importância dessa dimensão no campo da educação.

Isto porque apesar de temáticas como afeto, emoção e sentimento despertarem interesse ao campo da Psicologia, seu estudo tem sido secundarizado, e a própria ciência psicológica contribui para o não aprofundamento da compreensão dessa importante dimensão constitutiva do psiquismo humano. Além de que, com a proporção que o modelo cartesiano assumiu na ciência psicológica, ficou ainda mais incisiva a separação dos afetos dos demais processos psicológicos (Sawaia & Magiolino, 2016; Silva & Magiolino, 2018).

Emoção, sentimento e razão desde muito tempo vêm sendo objeto de diversas discussões, em geral, privilegiando-se um em detrimento do outro e, em geral, dicotomizando-os. Ao olhar para a atualidade, percebemos que esta dicotomia ainda permanece principalmente se a ótica estiver direcionada ao campo da Educação, na qual afetividade e cognição são tidas como questões distintas e que não se entrelaçam. Todavia, há teóricos que defendem uma unidade entre emoção-razão e afetividade-cognição, e pautadas nestes teóricos há inúmeras pesquisas que vêm ganhando força para atribuir novas significações às emoções dentro do campo educacional (Vasconcelos, 2004).

Mais recentemente, Jesus (2020) apresenta um resgate histórico desta temática que oferece grandes contribuições a este estudo. Com base em um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a autora afirma que dentre os resultados alcançados, pode-se dizer que alguns estudos focalizam o reconhecimento facial das expressões de emoção, enquanto outros, visam compreender como se dá o processamento das emoções. Afirma, ainda, que outra perspectiva de estudo atrelada a emoção é a que relaciona a emoção ao desenvolvimento de uma prática teórica e clínica. Enquanto outras pesquisas visam os estudos focados em apenas uma emoção, assim como há também pesquisas que se utilizam de testes psicométricos para avaliar as emoções.

A análise mais aprofundada apresentada pela autora dá conta de que tais pesquisas foram sustentadas por uma matriz psicológica individualizante, visto sobressaírem-se as biológica e fisiológica. Até aqui, Jesus (2020), diz que apesar de a emoção ter sido apresentada enquanto aspecto importante na constituição do sujeito, ainda tem sido considerada como processo unicamente singular, controlado por outras estruturas cerebrais.

Todavia, levantamos outras pesquisas que tiveram enfoque ontológico da emoção na formação do sujeito e na mobilização ou desmobilização de suas ações. Entre estes estudos,

apenas um foi realizado no âmbito escolar, além de conceber este espaço enquanto parte do desenvolvimento humano. Porém, em geral, os estudos indicaram a predominância da emoção com um papel auxiliar, mostrando como a Psicologia deu ênfase a algumas práticas, majoritariamente, ligadas à saúde, à clínica e aos experimentos. Diante dessas informações, surge a indagação do porquê a emoção tem sido abordada com tão pouca profundidade nas investigações empíricas e produções científicas, pois como sugere Jesus (2020), a Psicologia é uma das áreas que mais levanta questões envolvendo o papel da emoção na constituição do sujeito.

Acerca desse papel da emoção na constituição do sujeito, compartilhamos nesse estudo da concepção de Souza (2012), ao discorrermos sobre a dimensão afetiva em Vigotski, o qual defendemos que o afeto se encontra na origem do processo de desenvolvimento. Entretanto, segundo nossa compreensão, o afeto e o conceito/significado não se separam, pois não há emoção sem pensamento, tampouco pensamento sem emoção. Nessa ótica, enfatizamos que, Vigotski (1934/2012, 1984/2004) apresenta em sua teoria a emoção como central na vida do sujeito, pois para o teórico, o social é parte constituinte do homem. Desse modo, os aspectos psíquicos e somáticos possuem estreita relação. Portanto, a emoção mediada pela cultura, dá luz a formas mais complexas e significadas qualificando a totalidade da dimensão da afetividade humana.

Diante da importância que a afetividade humana assume neste estudo, recorremos a Wallon – cuja teoria aprofundaremos no primeiro capítulo – que concebe a afetividade como processo que envolve a emoção, o sentimento e a paixão, por entendermos que as ideias acerca das emoções de Wallon dialogam com as concepções de Vigotski, ainda que guardem especificidades. A pesquisa tem como base a Psicologia Histórico-Cultural, e apesar de Wallon não ser dessa abordagem, o teórico partilha da mesma base epistemológica: o materialismo histórico dialético. Wallon (1979) coloca a afetividade como capacidade humana de afetar e ser afetado, ou seja, ela só pode ser concebida na relação com o outro, fundamental ao processo de desenvolvimento do sujeito.

Para o autor, emoção e afeto estão imbricados, porém possuem estatutos diferentes. A emoção está ligada à atividade e à relação do indivíduo com o meio, pois quando ela se manifesta, possibilita redirecionar a ação, inclusive, uma reorganização do cognitivo, se necessário. O afeto, como postula o autor, encontra-se como pano de fundo das ações humanas, sendo a origem da emoção. O sentimento, diferentemente da emoção, está relacionado à cognição, ao mental, ao simbólico e ao social, sendo entendido como representação da sensação emergente de situações em que o sujeito possui consciência do que está sentindo. Por isso não



pode ser compreendido como sinônimo da emoção e do afeto, mas sim como constituinte da afetividade (Sawaia & Magiolino, 2016).

Com relação à paixão, para o teórico, deve ser entendida como aquela que possibilita o autocontrole, representando a relação estabelecida entre o corpo e a mente e suas ações (Sawaia & Magiolino, 2016), deste modo, é um componente também da afetividade. Essa compreensão da afetividade, a partir dos pressupostos wallonianos, permite dizer que se a afetividade se encontra no centro, não é possível conceber relações isentas de afeto, mas sim circundadas por nuances positivas e negativas.

Já Vigotski parte da compreensão de afeto do filósofo Espinosa, considerando a dialética sujeito e meio, entendendo a vida pela sua potência, que está ligada às afecções que afetam o sujeito. Em outras palavras, afeto diz respeito às afecções do corpo que influenciam sua potência de agir, aumentando-a, diminuindo-a, contendo-a ou estimulando-a, isto é, afecções do corpo e da alma (Espinosa 1675[2008], E III, Definição 3). Essa concepção enquanto afecção revela o constante movimento de mudança do sujeito, pois o afeto transforma o curso do desenvolvimento do sujeito.

O corpo e a mente são acionados pelo afeto, o qual está ligado ao desejo e à expansão da vida, e por isso o afeto está diretamente conectado à potência de agir. A partir de uma conotação ético-política do conceito de afeto e das nuances da afetividade, podemos compreender que “os afetos se constituem a partir dos processos de significação que são alteritários, vivenciais e historicamente demarcados” (Sawaia & Magiolino, 2016, p. 40), bem como são produtos das condições sócio-históricas e podem fomentar a emancipação na trajetória subjetiva (Silva & Magiolino, 2018; Sawaia & Magiolino, 2016).

Por este motivo, enfatizamos a importância de trabalhar pela via do afeto, mesmo tendo ciência que não é possível acessá-los diretamente, mas por meio das significações atribuídas a eles pelo sujeito. Todavia, é preciso cuidar para não cair no psicologismo, assim como sugere Sawaia (2018), em que todas as explicações de fenômenos residem no indivíduo, sem se considerar, por exemplo, as influências sociais, movimento este que acaba por culpabilizar o sujeito.

Isto é, passa a considerar somente questões que dizem respeito ao sujeito, sua forma de lidar com determinadas situações e personalidade, sem considerar o contexto socioeconômico e sua historicidade. Entendemos, então, afeto como o modo que a pessoa irá experimentar e significar as relações que partilha com outros. É a dimensão afetiva enquanto parte constituinte da ação e que irá possibilitar o aumento da potência de agir do sujeito, na medida em que ele afeta e é afetado, ou seja, é preciso afecção para haver ação (Sawaia, 2018).

Diante dessas considerações, é possível dizer que a escola se constitui como meio fundamental para o desenvolvimento humano, ao possibilitar o estabelecimento de relações e acesso ao conhecimento, que promovem configurações de significados pelos sujeitos. No entanto, o que temos observado no espaço escolar é a predominância de afetos de nuances negativas expressas em, por exemplo, choros e discussões (Souza, 2016). Atrelado a isso, temos as mudanças ocorridas na educação escolar influenciadas pelos acontecimentos sociais, políticos e econômicos, exigindo que fosse construído um novo olhar para as demandas presentes – e isso também aparece nos novos modos de se relacionar e nas configurações de sentidos e significados dos sujeitos.

Com essa compreensão partilhada pelo grupo ao qual se filia esta pesquisa – “Processos de Constituição do Sujeito e Práticas Educativas (PROSPED)” –, o qual assume como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, especificamente os pressupostos de Vigotski, reafirmamos nossa concepção de sujeito como constituído e que constitui o meio a um só tempo, ou seja, o homem não o é sem o social e o social não o é sem o homem, atribuindo destaque para o papel do outro nas relações. Nesse sentido, destacamos aqui a importância de abordarmos as emoções, principalmente no contexto educacional, já que a escola é um espaço social que promove desenvolvimento.

Os fenômenos, nessa perspectiva, devem ser tratados como processos em movimento, sendo assim, concerne estudá-lo em seu processo de mudança, o que justifica apoiar-se no método dialético como possibilidade de compreensão dos fenômenos. Por essa razão, as práticas de intervenção e pesquisa desenvolvidas pelo grupo envolvem os diferentes agentes escolares (estudantes, docentes e gestores), como modo de compreender o fenômeno em sua totalidade e transitoriedade. Assim, lançam mão de diferentes formas de expressões artísticas – chamadas de materialidades mediadoras, tomando como enfoque a Psicologia da Arte – para, pela via do afeto, entrar em contato com a subjetividade dos sujeitos, possibilitando-lhes expressar suas emoções e sentimentos de maneiras diversas, colocando em movimento o processo de desenvolvimento destes e permitindo a ampliação da consciência de si e do mundo de que fazem parte (Souza, 2016).

No decorrer desse estudo, pretendemos delinear melhor a nossa trajetória referente à escolha da materialidade mediadora e como fora utilizada com os estudantes, os quais foram participantes da pesquisa e concomitantemente parceiros nessa empreitada. Nesse momento, discorreremos brevemente sobre a arte e a linguagem enquanto instrumento psicológico.

O homem se utiliza de instrumentos físicos e psicológicos para alterar a natureza e a si próprio. Um instrumento tem natureza social, mas é uma adaptação artificial, destinando-se ao

controle do próprio comportamento e dos outros. As funções elementares se elevam a funções superiores por meio dos instrumentos, o que os torna fenômenos psíquicos mediatizados (Vigotski, 1931/2006, Friedrich, 2012). Ademais, o homem se torna humanizado pela mediação de diversos instrumentos, mas principalmente pela linguagem. A palavra é uma ordem, um comando e quando o sujeito domina a fala, consegue usá-la como planejadora de suas ações. A necessidade de comunicar-se impulsiona o desenvolvimento da linguagem (Vigotski, 1932/2001).

O surgimento da linguagem como sistema de signos é essencial no desenvolvimento humano, pois é o momento em que o biológico ascende ao social. É por meio da linguagem que o homem passa a organizar a vida à sua volta e que toma conhecimento do mundo em que está inserido. Entretanto, pode-se dizer que a linguagem possui duas funções: intercâmbio social e a função de generalização. A primeira dá possibilidade de comunicação entre os homens, impulsionando o desenvolvimento social. Enquanto a segunda dá a possibilidade do pensamento generalizante fornecer prevalência ao significado, em que o pensamento está para o planejamento e soluções de tarefas (Vigotski, 1932/2001; Oliveira, 1997).

O significado é um sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, o qual remete a algo público e se refere a um conhecimento compartilhado, já o sentido é algo elaborado na consciência singular de cada um e que envolve complexos aspectos psicológicos (Andrada & Souza, 2015). Os sentidos são elaborados através das experiências e percepções únicas do sujeito de lembranças, e são dependentes do contexto em que são despertados. “O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa” (Vigotski, 1932/2001, p. 125).

Portanto, o fenômeno psicológico se dá a partir da relação pensamento e fala. Não se refere a um fenômeno abstrato, e sim material, construído no e pelo social, relacionado à história. Reflete as condições socioeconômica e cultural do sujeito. A criança nasce com a possibilidade de se tornar humana, mas esse tornar-se ocorre na cultura, pela mediação da linguagem, pois ela irá se apropriar das produções humanas. A linguagem é a própria mediação. Diante disso, o teórico vai defender que a apropriação da cultura ocorre unicamente pela mediação das relações com o outro, contidas no social. Já os sentidos estarão em constante relação com o contexto, porque é no processo de internalização<sup>1</sup> que as relações do sujeito irão fundamentar também os sentidos (Vigotski, 1932/2001).

---

<sup>1</sup> Para Vigotski, o indivíduo internaliza conceitos espontâneos e científicos. Portanto, o processo de internalização é a reconstrução interna de uma operação externa.

Ademais, o pensamento não corresponde instantaneamente com sua expressão verbalizada. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva, e que só é possível compreender o pensamento de outrem, acessando o que motivou seu pensamento e ações. Vigotski deixa explícito que o pensamento e a fala são independentes de origens distintas, mas a partir do momento que se encontram, caminham juntos de forma indissociável, pois é a integração dessas duas funções que origina o pensamento por conceito (Vigotski, 1932/2001).

O pensamento por conceito é o alicerce para modos de pensamentos mais elevados, isto é, pensamentos críticos, imaginação e constituição da consciência. Quando o pensamento não encontra expressão na palavra, deixa de existir, não se constituindo como fonte transformadora de si e do meio (Vigotski, 1932/2001). Tal postulação faz com que emergja o questionamento acerca de quais espaços são concedidos aos adolescentes no âmbito escolar, não negando que há sim espaços para eles, mas questionando a intencionalidade desses espaços, tendo em vista que o modo que vem se constituindo a educação não colabora para a articulação do pensamento enquanto Função Psicológica Superior (FPS) (Medeiros, 2017).

Para Vigotski (1931/2006; 1934/2012) o sujeito se constitui na relação com o outro e com o meio, e este fator não nega a subjetividade e a singularidade do sujeito. Deste modo o desenvolvimento humano não se configura como um processo linear de evolução, mas sim, de constante transformação. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural se opõe às concepções naturalistas acerca da adolescência e apresenta o social como fonte para o desenvolvimento do sujeito.

Na adolescência, o sujeito passa a receber novas demandas e junto a isto desenvolve suas Funções Psicológicas Superiores, sendo assim, o pensamento por conceito e a imaginação assumem prevalência promovendo uma reestruturação no psiquismo e na personalidade do adolescente. Para Barbosa e Souza (2015) a escola é um espaço social no qual o estudante passará grande parte de sua adolescência e se constituirá nesse meio, estabelecendo relações permeadas por diversos afetos, faz-se importante compreender de que modo as relações empreendidas entre este sujeito e demais atores escolares afetam seu desenvolvimento.

Para compreender essa perspectiva no campo prático da pesquisa, discorro brevemente sobre como o grupo de pesquisa que faço parte atua. O PROSPED atualmente está inserido em uma escola estadual com ações voltadas a diversos atores escolares. Ao nos inserirmos na escola, deixamos manifesto nosso desejo de realizar a pesquisa-intervenção com os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II. Concomitante a isto, a equipe gestora havia informado ao PROSPED sobre algumas adolescentes com queixa de tristeza profunda e automutilação, em uma reunião inicial com a direção e coordenação da escola. A partir disso, foi-nos informado

que uma sala específica do oitavo ano concentrava uma quantidade significativa de estudantes com tais manifestações. Visando atender à demanda da escola, o grupo de pesquisa decidiu trabalhar também com o oitavo ano e a intervenção foi planejada para contemplá-los.

A materialidade mediadora escolhida por mim e minha orientadora, no início, foi a contação de histórias, buscando criar vínculo com os estudantes e objetivando legitimar um espaço dialógico para que eles pudessem discutir sobre suas emoções. Conforme pesquisas realizadas no grupo (Jesus, 2020; Barbosa, 2017; Montezi, 2013), a contação e a produção de histórias têm sido compreendidas como potentes na mobilização de emoções e de sua expressão.

Por outro lado, como relatei em minha apresentação, por ser importante para mim, tive abertura para inserir o tambor nas práticas com os estudantes. Importante dizer que a ênfase dada ao tambor é justamente por ser uma primeira inserção do instrumento como ferramenta de trabalho do psicólogo escolar, podendo, inclusive, pensar pesquisas futuras com tal materialidade. A atividade consistia em contar as histórias, e em alguns outros momentos, tocava o tambor de fundo, podendo também tocar o tambor ao final como forma de representar a emoção, tendo em vista que o tambor neste espaço era utilizado para reproduzir as batidas do coração, podendo se expressar em ritmos, emoções e sentimentos. Essa atividade possibilitou maior expressão e interação dos estudantes. Entretanto, o tambor foi inserido nos encontros finais, tendo destaque maior nos encontros somente a contação das histórias: a qual nos focaremos aqui.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as manifestações de emoções de estudantes do Ensino Fundamental II e refletir sobre as contribuições da Psicologia Escolar no favorecimento de sua elaboração. E teve como objetivos específicos:

- Identificar as emoções presentes nas expressões dos estudantes;
- Identificar a percepção dos estudantes acerca de suas emoções;
- Observar a postura dos estudantes do grupo em relação às emoções expressas pelo colega;
- Refletir sobre o posicionamento dos adolescentes em relação às suas vivências cotidianas e à escola;
- Analisar o papel da história como mobilizadora da reflexão de adolescentes na escola e promoção de novas significações do vivido.

Esta dissertação apresenta, como capítulo um, o referencial teórico em que são abordados os conceitos de Vigotski e Wallon, que são base de nossas análises. O dois discorre sobre a trajetória do método e os passos percorridos pela Psicóloga-Pesquisadora trazendo, na sequência como capítulo três, o cenário de pesquisa. O capítulo quatro mostra os dados e as

discussões que suscitaram, divididas em quatro narrativas dos adolescentes e uma narrativa da Psicóloga-Pesquisadora. As considerações finais retomam os objetivos e ensaiam uma síntese das significações construídas.

### 3 “Eu Quero Matar Isso Que Está Me Matando”: Assumindo A Prevalência do Afeto

*“Depois da chuva eu deveria florescer, não?  
Mas e se as flores nascerem mortas?  
E então me diga o que fazer  
Me diga o que fazer para eu conseguir dormir à noite  
Ou para que meus monstros não me persigam  
Para que eu consiga levantar pela manhã  
Eu não te peço para me fazer sarar Só  
por favor, não me obrigue a ficar”.*

**Jasmim** - uma das estudantes.

Ao destacar a dimensão afetiva como foco desta pesquisa, optamos por trazer no título a fala de uma das adolescentes – a qual nomeei ficticiamente de Tulipa – e que durante o encontro interventivo nos disse: “eu quero matar isso que está me matando”. Esta frase foi pronunciada ao dizer sobre seu sofrimento e tentativas e ideações de suicídio. Também optei por introduzir esse capítulo com um poema escrito e lido por outra adolescente – nomeada ficticiamente de Jasmim –, durante um encontro em que outros colegas falavam como se sentiam diante de suas questões, e Jasmim, que possui o hábito de escrever poemas, compartilhou um deles conosco no intuito de dividir um pouco o que sentia. Estes dois elementos abrem caminho para apresentar o referencial teórico e convidar, de forma provocativa, o leitor a pensar se é possível separar afeto de cognição em espaços de ensino aprendizagem ou de desenvolvimento. A seguir, então, discutiremos o afeto no desenvolvimento humano.

A teoria de Henri Wallon acerca da afetividade traz contribuições significativas às elaborações realizadas aqui. Como já pontuamos na introdução, apesar de o referido teórico não ser da Psicologia Histórico-Cultural, ele parte da mesma base epistemológica: materialismo histórico dialético

O caminho do desenvolvimento, segundo Almeida (2010) para Wallon é formado pela integração do indivíduo e do meio, bem como pela integração dos domínios dos processos afetivo, cognitivo e motor. Sua visão de desenvolvimento é dialética, pois se constitui pela alternância dos domínios afetivo, cognitivo e motor, de acordo com o estágio de desenvolvimento do sujeito. E o fato de em determinado estágio haver prevalência de um domínio, não quer dizer que os demais não atuem no desenvolvimento, ao contrário, eles dão condições para que o estágio prevalente realize seu trabalho constitutivo do sujeito. Um exemplo seria, quando o afetivo está como domínio, ele integra o cognitivo e o motor.

Como citado anteriormente, o conjunto do domínio afetivo na perspectiva walloniana é formado pela a emoção, pelo o sentimento e pela a paixão, e a direção em que esse domínio se move é para si mesmo, sendo denominado pelo teórico de “centrípeta”. Os processos afetivos nesta perspectiva são todos os estados que causam sensações de prazer e/ou desprazer ligados a tonalidades agradáveis e/ou desagradáveis. Ou seja, o afetivo é a capacidade ou disposição do ser humano de afetar e ser afetado pelo mundo interno e externo (Almeida, 2010).

Em suma, para Wallon, a emoção ativa o fisiológico, pode ser vista no corpo, é pontual e tem começo, meio e fim. O sentimento tem ativação representacional, pois se funde com o cognitivo, é elaborado e permite o domínio da situação. A paixão é a ativação do autocontrole, e para o teórico é onde ocorre o equilíbrio do interno e externo, dando o domínio da situação (Almeida, 2010). Entretanto, este modo de Wallon postular do desenvolvimento da afetividade não implica momentos estanques ou separados. É preciso entender emoção, sentimento e paixão como dinâmica complexa, em interação e integração permanente, que só podem ser compreendidos no sujeito inserido no social e na relação com outros. E é sobre a dimensão que o outro assume no desenvolvimento humano que trataremos no próximo tópico.

### **3.1 O Outro Como Complemento Necessário: Contribuições de Wallon**

*“Espelho: o outro um outro eu?  
Assim como o fruto que cai é extensão da árvore frutífera  
Ou como o rio que deságua no mar e ainda é extensão da nascente  
Assim como as estrelas, a lua ou até mesmo o sol são uma extensão do céu  
Sou uma extensão do outro  
O espelho é o outro eu  
Com outrem sou compartilhado  
De outrem sou lapidado  
Não são membros  
São extensões de significações  
Espaço, construção  
A consciência de quem sou através do espelho  
Na partilha de sentidos  
Você um outro eu”.*

**Marina Oliveira**

Assim como aparece no poema, não consideramos o outro como alguém que é meramente extensão do “eu sou”, mas no sentido de buscar compreender seu papel na consciência do sujeito. Consoante à perspectiva teórica que adotamos aqui, compreendemos o



social como fonte do desenvolvimento, ou seja, sujeito e meio se imbricam no processo de permanente vir a ser.

Na história da Psicologia encontramos compreensões da consciência enquanto realidade individual, caracterizada por uma introspecção dotada de sensibilidade subjetiva e incomunicável a outrem (Wallon, 1979). Apenas posteriormente a esse estado, seria estabelecida uma comunicação possível, no entanto, ainda sem penetração mútua entre os sujeitos. As teorias que disseminam essa visão concebem o sujeito enquanto ser individual, e as coisas externas são apenas complementares da sua pessoa e, para se separar deste polo em que tudo se aglomera ao “eu”, faz-se necessário que a consciência saia do individualismo e se direcione ao social, abrindo-se então a um indivíduo que não seja somente ele mesmo. Como se houvesse um contrato entre os indivíduos que a partir do momento em que percebem que não estão sós, admitindo a existência de um outro, não há como ser um ser universal, o que ocasiona o laço social obrigatório entre os indivíduos (Wallon, 1979).

Ademais, as gesticulações do sujeito não podem ter para ele nenhuma utilidade prática, diz Wallon (1979), e lhe é indispensável uma assistência. É um ser que todas as reações possuem necessidades de serem compensadas, interpretadas e completadas. Não sendo capaz de se efetuar por si só, ou seja, é manipulado por outro, e é nos movimentos de outro que suas primeiras atitudes tomarão forma. Porém, antes de seus gestos serem úteis, serão suscitadas no ambiente as intervenções úteis e desejáveis. Gestos que estão ligados às necessidades e pertencentes ao sistema espontâneo, estabelecem conexão sob a égide do domínio emocional.

Logo, os gestos, as atitudes, as fisionomias da criança também entrarão no âmbito da expressão, que é dupla ação, aferente pela disposição que os desejos do sujeito encontrem o outro. Essa ação dá origem à reciprocidade, a qual estabelece a natureza e o papel funcional das emoções. Wallon (1979) afirma que há uma explicação de como as emoções são comunicativas, contagiosas, e como são capazes de se traduzir de modo simples na sociedade por impulso gregário e pela abolição em cada sujeito do seu ponto de vista pessoal e do autocontrole. Os impulsos coletivos originam da emoção, fazendo com que ocorra uma amalgamação das consciências individuais numa só alma, a qual o teórico chamou de “alma comum e confusa” (Wallon, 1979, p. 152). Esse dito faz menção a uma fase psíquica mais primitiva do que a tomada de consciência, pela qual a pessoa exclama sua autonomia. A emoção procede de uma vida psíquica ainda mal diferenciada, isto é, a consciência do sujeito ainda está confusa, não sendo passível exercer a delimitação do eu e de outrem, do pessoal e do objeto exterior. A união da situação começa por ser global e indiscernível.

Por meio de trocas com outrem, o sujeito passa a conhecer desdobramentos das ações e começa a diferenciar o que age e o que sofre. Um exemplo dado por Wallon (1979) é quando a criança recebe uma bofetada, a partir disso, então, dá-se a elucidação desse mecanismo. No entanto, essa percepção ainda não é do ponto de vista pessoal, é apenas a percepção do “fazer-sofrer” (Wallon, 1979, p. 153) que está relacionado a um dos seus termos complementares. O “eu” ainda não elaborou uma estabilidade que parece imprescindível à consciência de si em relação ao outro, o que é constitutivo da pessoa.

Outrossim, Wallon (1979) disse que quando o sujeito se encontra mais seguro, atribui autonomia plena, e isso revela que o que era tido como confusão, inicialmente se modifica, como se houvesse sido eliminado, e a pessoa se configura como um todo fechado. Há um simples limite ideal em que a realidade psicológica difere sensivelmente.

Portanto, é possível comparar o estado inicial da consciência a uma “nebulosa” em que se difundiram, não havendo delimitação das ações sensitivo-motoras de origem exógena ou endógena. Ocorre, então, uma repartição da matéria psíquica, podendo variar entre os indivíduos, conforme sua idade ou até frente a algumas alternâncias de sua vida psíquica.

A fronteira existente entre o “eu” e o outro pode, novamente, estar sujeita a se apagar em alguns casos de choque, ocorrendo que, o que era atribuído ao outro pode, mais uma vez, ser reabsorvido pelo eu. Por fim, a prevalência do eu pode passar para o outro. Wallon (1979) ainda vai dizer que mesmo o adulto, em estado normal, pode ter momentos que sente sendo mais si mesmo ou sente-se submetido às necessidades de outrem, ou às condições em que está acometido em relação a outros homens. Acontece que, na criança, estas questões acabam sendo mais evidentes.

Afirma Wallon (1979) a expressão residente da relação que institui entre as pessoas; entre o indivíduo e o seu ambiente real, são as influências recíprocas de individualidades que contém submissão mútuas. Entretanto, esta mesma relação contém a entidade de outrem que cada um carrega em si, inclusive, o outro torna-se o intermediário desta relação. A regulação da relação do indivíduo com outrem se dá através das variações de intensidade que essa “entidade” carrega, e que são reguladas por fatores diversos: orgânicos. São desses fatores que dependem o equilíbrio fundamental das relações com outrem (Bastos e Dér, 2000).

As pessoas do ambiente são, afinal de contas, ocasiões e motivos para que o sujeito possa ser, para que o sujeito se realize ou se expresse. O outro é um complemento indispensável, é um estranho essencial. A distinção compete a uma dicotomia mais íntima entre dois polos que não podem existir um sem o outro, pois um revela a identidade de si mesmo, enquanto o outro revela o que é preciso expelir desta identidade. No esforço para se individualizar, o sujeito

precisa opor-se à sociedade de forma primitiva, deste modo, o sujeito se compreende enquanto indivíduo e revela seu eu totalmente social (Wallon, 1979; Bastos e Dér, 2000).

O social (*socius*), ou o outro, é um aliado perpétuo do “eu” na vida psíquica. É normalmente negado pela vontade de dominar e de integridade completa que acompanha o eu. Mesmo assim, qualquer indecisão é ainda um diálogo quase explícito entre o “eu” e um objeto. Nos momentos em que há circunstâncias incertas ou graves, o diálogo não ocorre mais de forma só íntima, mas muitas vezes, é externalizado pela fala, na qual a pessoa pode interrogar a si mesma e sequencialmente responder-se, seja por animação ou por agressividade. Graças a este movimento, a integridade do “eu” não se compromete (Wallon, 1979).

Contudo, o sentimento de dualidade pode ser vivido. As conversas que o sujeito estabelece com o *socius* assemelham-se aos diálogos experienciados pelas crianças, diálogos estes que desaparecem próximo aos três anos – momento em que o “eu” começa a se autoafirmar. Não ocorre uma eliminação total, há uma sobrevivência que permanece em estado latente ou até com um papel secundário. Wallon (1979) então explica que o auxílio das relações e o “outro íntimo” (p. 159) – seu complemento necessário – dos estados elementares e complexos da consciência podem ir do normal ao patológico. O que pode se unir à “evolução normal da consciência pessoal na criança toda a diversidade das atitudes que fazem do ser humano um ser intimamente e essencialmente social” (p. 159). Isto é, o teórico revela que ser um sujeito social, é ser todos os outros em que nos relacionamos, análogo ao poema “**A consciência de quem sou através do espelho. Na partilha de sentidos. Você um outro eu**”.

### **3.2 O meio como complemento necessário: contribuições de Vigotski**

*“Meu coração é que entende, ajuda minha ideia a requerer e traçar”.*

**Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas**

Destaca-se aqui mais uma vez a importância do meio na constituição do sujeito. No subitem acima foi trazido o meio com relação ao “outro” na concepção walloniana, enquanto aqui será abordado o meio na concepção vigotskiana, trazendo aspectos importantes para a compreensão deste estudo, bem como trazendo como base a Psicologia Histórico-Cultural. Deste modo, em consonância com Souza (2016), cada abordagem psicológica tende a ser adequada a determinado contexto, e ao partir desse pressuposto podemos esclarecer a importância de a Psicologia lançar mão de múltiplas metodologias. Sendo assim, condizente com esta afirmação, reforçamos que a abordagem mais adequada a tratar contextos educativos

é a que dê lugar de destaque ao social e ao coletivo, como espaço promotor do desenvolvimento humano.

Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento do sujeito é tido como processo constante e permanente, ou seja, ocorre a todo o momento e por toda a vida. Nesse sentido, o desenvolvimento do sujeito atinge níveis graduais, fazendo com que o que já está consolidado seja incorporado pelo novo, transformando assim o psiquismo ao lhe proporcionar novos modos de funcionamento. Essa ideia coloca o meio como fonte de desenvolvimento, pois não se trata apenas de meio-ambiente, mas meio-social cujas características derivam das mediações feitas pelos outros, os quais se relacionam com o sujeito. Ainda mais, o social é o próprio desenvolvimento, porque é o que promove os modos de ser, pensar e agir a partir da apropriação da cultura, auxiliando o sujeito a construir sua própria forma de ser e de agir. Em outras palavras, sujeito e meio se constituem dialeticamente, e ao dar ênfase a isso reconhecemos que a escola é um meio de suma relevância na promoção do desenvolvimento do sujeito (Vigotski, 2010; Souza, 2016).

A afirmação acima se dá devido a compreender que é na escola – cujo papel é apreender conhecimentos socialmente elaborados pela cultura – que o desenvolvimento da criança alcança níveis mais elevados de seu funcionamento psíquico. A demanda do meio para ter conhecimentos formais, princípios explicativos, conceitos e novos modos de compreensão do sujeito oferece a promoção de novos nexos entre as funções psicológicas, que conferem ao sistema o aumento da qualidade das possíveis ações, e pensamentos do sujeito. É nesse período de início da adolescência que se desenvolve o pensamento por conceito, o qual é uma FPS originada das relações do pensamento com a fala (Souza, 2016).

Dito isto, pode-se, então, avançar ainda mais na compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva vigotskiana, após destacar os meios social e cultural como fatores imprescindíveis no processo do desenvolvimento, destacando a afetividade como dimensão fundamental na constituição do sujeito. A afetividade está presente em todas as funções psicológicas elementares e superiores, portanto, não é possível uma ação ou pensamento se não estiverem motivados, e essa motivação é correspondente à afetividade. Portanto, o aspecto afetivo reside na base do desenvolvimento do psiquismo humano (Souza, 2016).

De acordo com Souza (2016), para Vigotski a afetividade pode ser definida como a capacidade de afetar e ser afetado, como já dito anteriormente, e o teórico inspira-se na teoria espinosana ao conceituar tal aspecto. Além disso, a afetividade é compreendida como indissociável das FPS e diz respeito às emoções e aos sentimentos. Sendo a primeira um afeto mais imediato e momentâneo, despertado por algo específico e o segundo seriam as emoções

de modo mais elaborado e duradouro. Nesse ínterim, as emoções e os sentimentos, isto é, a afetividade e/ou afeto enquanto FPS, constituem o sistema psicológico como uma unidade que se movimenta em cada ação e pensamento do sujeito. Desse modo não é possível pensar cognição distante do afeto e vice-versa (Souza, 2016). Em um viés mais poético, optamos pela afirmação de Guimarães **“Meu coração é que entende, ajuda minha ideia a requerer e traçar”**.

A seguir serão apresentados brevemente fundamentos da Psicologia da Arte para Vigotski, o modo em que ela impacta e promove de desenvolvimento. Bem como pode ser considerada como instrumento psicológico no auxílio de elaboração de sentimentos e emoções.

### **3.3 “A arte existe porque a vida não basta”: refletindo sobre práticas do psicólogo escolar**

*“A solução dos problemas humanos terá que contar com a literatura, a música, a pintura, enfim com as artes.  
O homem necessita de beleza como necessita de pão e de liberdade. As artes existirão enquanto o homem existir sobre a face da terra. A literatura será sempre uma arma do homem em sua caminhada pela terra, em sua busca de felicidade”.*

**Jorge Amado**

Iniciamos dando destaque à Arte com a frase do Ferreira Gullar no título justamente para enfatizar que quando a vida por si só não basta, e já não damos mais conta, a Arte vem para trazer um novo sentido. Portanto, vamos de mãos dadas com ela, a qual revela para nós, Psicólogos(os), a possibilidade de inseri-la, em suas muitas expressões, em nossas práticas. No caso deste trabalho, a materialidade artística utilizada foi a literatura, que exploramos em atividades de contação de histórias de modo a fazer emergirem as emoções dos adolescentes.

No que a história contribui para discutirmos as emoções, afinal? Segundo Jesus (2020), baseada em autores como Manguel (2000/2001) e Machado (2004), a história conduz o leitor para uma dimensão imaginativa, permitindo ao sujeito vivenciar outras realidades. A narrativa guia o autor no tempo passado e futuro, assim como também possibilita que o sujeito a relacione com seu tempo presente e isso faz com que ocorra confronto entre modos de pensar diferentes nesses três tempos.

Visto que o sujeito não fica por completo e nem o tempo todo, da contação, imerso na história, ele pode vivenciar diferentes planos a um só tempo durante a narrativa. Portanto, na perspectiva histórico-cultural, este movimento revela o processo de apropriação da cultura pelo sistema psicológico, e principalmente, a reconfiguração de significação, esse evento dramático, que resulta também na formação da personalidade (Jesus, 2020).

É compreendendo, então, nesta perspectiva o que a história provoca/afeta no outro, que a defendemos como materialidade potente que enriquece e amplia o repertório imaginativo dos sujeitos na medida em que eles acessam e experienciam a história, estabelecem novas relações e, concomitantemente, constituem novos registros. A história promove novas relações entre as funções psicológicas superiores, ou seja, novas formas de pensar e agir, pois toda história estabelece uma relação entre ideias (Jesus, 2020).

Por tais promoções que nos sentimos responsáveis por escolher obras de qualidade que contribuam para a ampliação do repertório cultural dos estudantes e que possam oferecer ao sujeito diferentes experiências (Barbosa, 2017). Justificamos que ao sair do seu habitual o acesso a esses modos distintos de ser e pensar é favorecido, mobilizando a imaginação e desencadeando processos criativos (Jesus, 2020).

Defendemos a imaginação, por sua vez, como função psicológica prevalente na adolescência que tem como enlace a emoção. Sabemos que as histórias abordam e representam sentimentos e emoções vividos por personagens que dizem respeito à cultura humana, portanto, permite entrar em contato com emoções e sentimentos de personagens fictícios e, por meio delas, poder viver as suas próprias, que são reais. Sendo assim, as histórias se constituem como fonte para a migração das emoções, parafraseando Jesus (2020).

Importa dizer que não é o contar e o ouvir histórias – sozinhos – que promove movimentos de significação, mas sim, a relação estabelecida do contador e os ouvintes entre si e com a história, isso faz com que ela seja um instrumento psicológico potente na promoção de novas relações entre as funções psicológicas, tendo como principal agente a imaginação. A história por sua estrutura e conteúdo agiliza a imaginação (Jesus, 2020; Barbosa, 2017).

Por isso, defende-se as relações intersubjetivas como possibilidade de acessar esses modos de ser, pensar e sentir. Nessa relação, a imaginação age, pois ao nos relacionarmos, imaginamos que o outro tem algo a nos oferecer, bem como envolve o afeto nesse processo. Ou seja, precisamos ser afetados pelo outro, de modo positivo, para nos dispor a nos envolver na relação (Jesus, 2020).

A significação é construída quando o processo imaginativo cria algo para ser visto, e essa cena recebe a compreensão de uma ação que é ponto de partida para a construção da relação intersubjetiva entre os sujeitos (Tateo, 2016). Como exemplo, na relação psicóloga-pesquisadora e estudantes algo que deixa de ser abstrato – a dinâmica dos encontros, ser “atendido” por psicólogo – passa a ser real, ao passo que vivencia aquilo e reconfigura a relação. Para isso que investimos em diálogos que ampliassem os modos de pensar dos estudantes a fim de mostrar caminhos que aguçassem as reflexões acerca de suas emoções experienciadas.

É possível compartilhar significações convocadas pelo conteúdo das obras intencionalmente escolhidas visando aos objetivos da intervenção. As histórias contadas podem possibilitar dar voz ao vivido, isto é, concretizá-lo, o que possibilita novas significações. Ouvir uma história agiliza a imaginação na produção de imagens do ouvinte, além disso, ao constituir uma relação singular, pode envolver identificação e/ou estranhamento do conteúdo e enredo (Jesus, 2020).

Contemplar uma história também se configura como uma atividade ativa, já que exige certa intensidade por parte do apreciador, o qual acaba por se envolver num processo que não só lhe solicita a cognição, mas o motor e afetivo concomitantemente. Nesse mergulho no universo singular que a história suscita o sujeito a submergir, as emoções dos personagens e o próprio clima da história são acessados pelo ouvinte, que os vive com suas próprias emoções (Jesus, 2020).

No movimento de subverter as lógicas temporal e espacial narradas, os modos como os estudantes atribuem significado às histórias podem ser revelados. O caráter interpessoal desse processo imaginativo em que se dá a alternância e combinação de elementos concretos e abstratos, abre janelas para formas de viver a realidade para além do mundo empírico (Tateo, 2016; Jesus, 2020).

Deste modo, as histórias são capazes de promover a união das pessoas em uma experiência singular, a qual permite que elas experimentem a si mesmas, se posicionem na situação, atuem e sejam protagonistas, bem como possibilita reconhecer o outro, e um outro modo de enxergar. Oferecendo, então, ampliação da sua própria percepção do mundo e da realidade. É com e pelo outro que desenvolvemos, aprendemos, compreendemos o mundo, enxergamos o diverso, os limites, entre outros, e é somente nesse conflito que o processo de reflexão é mobilizado (Jesus, 2020).

A verdadeira natureza da Arte sempre implica algo transformador a fim de superar o sentimento comum pela identificação do sentimento e da emoção. A mais importante missão da Arte é a elaboração e superação desses sentimentos, como traz o teórico através do pensador que afirma que “a arte está para vida assim como o vinho está para a uva” (Vigotski, 1999, p. 309).

Enfatizando, então, a história como uma materialidade artística e instrumento de trabalho psicológico, acreditamos que ela oferece a possibilidade de olhar para a realidade por meio da síntese cultural produzida pelo artista. Ao ver algo que é a reprodução de aspectos da natureza podemos então oferecer o olhar para o novo. Pois o que a Arte faz é dar espaço para a promoção da contradição. Ao passo que ela toca os afetos não causa a provocação de defesas

ou respostas por não impor reações corretas ou errôneas, o que facilita superar reproduções de discursos. Por obter um caráter aberto, a Arte favorece a transformação da consciência, porque como já colocado, ela possibilita a configuração de novos sentidos e significados (Souza, 2016).

Ao ser defendido, então, que a literatura em forma de histórias contadas a adolescentes, pode se constituir como instrumento psicológico que favorece a ampliação da consciência e transformação do sujeito, estamos propondo que a prática de contar e ouvir histórias pode ser uma prática psicológica para atuação em grupos ou coletivos. Portanto, uma prática de intervenção-transformação da psicologia escolar.

O próximo capítulo, do método, apresenta de modo detalhado, a pesquisa que desenvolvemos, isto é, o caminho percorrido. E, na sequência, está o capítulo que apresenta as atividades de intervenção, assim como descreve o contexto e cenário em que o projeto se desenvolveu.



#### 4 Método: caminhando de mãos dadas

*“Quando você começa a caminhar, o caminho aparece”.*

**Rumi**

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, na medida em que seu objeto de estudo se encontra inserido em um universo de significados, configurados de maneira complexa, contraditória, inacabada e em constante transformação. O que possibilita ao pesquisador se aproximar do sujeito e do contexto que o envolve, de modo que possa compreender as representações, conflitos e problemáticas que os constituem (Minayo, 2000).

Tal abordagem se insere no campo da pesquisa-intervenção a qual fomenta transformação, pois permite dar ênfase aos processos e não apenas se restringir ao produto e pesquisar para além do observado. Na pesquisa-intervenção, o pesquisador e o sujeito de pesquisa são, a um só tempo, produto e produtor, tendo em vista que não é possível delimitar os encontros *a priori* a depender da dinâmica manifesta nos encontros, como remete a frase do Rumi “Quando você começa a caminhar, o caminho aparece”. Portanto, cabe ao pesquisador promover de maneira constante a transformação dos fenômenos investigados de modo a dar-lhe visibilidade em seu movimento (Souza, 2016).

A pesquisa tem como base a Psicologia Histórico-Cultural, a qual compreende o sujeito como ser que se constitui nas e pelas relações que estabelece com seus pares e com o meio, desenvolvendo-se no e pelo processo mediado de apropriação da cultura, bem como pelas possibilidades dadas pelas condições materiais de seu contexto, demarcadas social e historicamente. Toma-se para a análise da interpretação e compreensão da realidade pesquisada e o método materialista histórico-dialético, que concede os fenômenos a partir de seu movimento e determinantes sociais e históricos (Vigotski, 2007).

São esses os fundamentos que têm embasado as pesquisas-intervenções desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa “Processos de Constituição do Sujeito e Práticas Educativas – PROSPED”, que se utilizam da Psicologia da Arte. Conforme Souza et. al. (2016), a arte possibilita aos sujeitos a configuração de novos sentidos e a transformação da consciência, pois coloca em movimento, pela via do afeto, emoções e sentimentos que evidenciam contradições, superação da reprodução de discursos, bem como favorece novas formas de conceber e representar a realidade e a si mesmo, justamente pela arte possuir caráter aberto.

Desse modo, lançamos mão de materialidades mediadoras, tais como contação de história e músicas, que auxiliam e favoreçam a efetivação de momentos para a expressão de emoções e sentimentos, reflexão, diálogo e compartilhamento de experiências e conhecimento

dos sujeitos participantes da pesquisa-intervenção. Dranka (2010) diz que a materialidade mediadora possibilita acessar o outro de maneira que esse outro se sinta parte do processo, produzindo em si o sentido interno e intrapsíquico da sua realidade objetiva, favorecendo a reflexão sobre a transformação de si mesmo e do meio em que se encontra.

#### **4.1 Percurso da coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada por meio de 19 (dezenove) encontros reflexivos, que ocorreram semanalmente e tiveram duração média de 01h30 (uma hora e trinta minutos), durante os horários de aula com os estudantes que manifestaram interesse de participar do grupo de Psicologia, bem como estudantes orientados a participar pela direção, que compõem os oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental II, sendo todas as turmas do período matutino. Nos encontros foram abordados temas da adolescência por meio da contação de histórias. Com este intento, foram escolhidas histórias sobre temas de interesse desta faixa etária.

Primeiramente, a pesquisa que foi desenvolvida foi apresentada aos gestores da escola e, depois de sanadas as dúvidas, uma Carta de Autorização foi assinada pela diretora da instituição escolar. O horário e o dia dos encontros foram combinados com os gestores e estabelecidos de modo a não prejudicar a rotina escolar dos estudantes.

Após esse momento, foi realizada uma apresentação da proposta de trabalho aos estudantes em suas respectivas salas de aula, sendo que os estudantes que compuseram o referido grupo foram aqueles que manifestarem interesse, em número máximo de 30 estudantes. No primeiro encontro, foi feita uma apresentação de todos os participantes, aberto um espaço para que as dúvidas fossem colocadas, bem como foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual continha informações sobre o funcionamento dos encontros e o contato da pesquisadora-psicóloga, para que os responsáveis pelos estudantes assinassem. Após a coleta das assinaturas dos responsáveis, foi lido com os participantes autorizados a participar o Termo de Assentimento e só então as intervenções tiveram início. Este trabalho teve aprovação do Comitê de Ética da PucCampinas, CAAE: 24724919.3.0000.5481.

Os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos e redigidos em um diário de campo, a fim de assegurar uma aproximação efetiva das expressões dos participantes. As observações originadas dos encontros tiveram como intuito auxiliar na compreensão dos pesquisadores na investigação das manifestações de emoções de estudantes do Ensino Fundamental II e refletir sobre a efetividade de práticas psicológicas mediadas pela arte no favorecimento de sua elaboração.

## **4.2 Procedimentos da pesquisa**

Ao ingressar no mestrado, passei a acompanhar o trabalho de uma doutoranda do grupo que realizava intervenções com estudantes do Ensino Fundamental II na escola em que o grupo vem atuando há quatro anos. Os encontros eram compostos por estudantes encaminhados pelos educadores por apresentarem comportamentos que julgavam necessitar de cuidados especializados. A ideia à época era que eu passasse a atender o grupo, tendo em vista que a colega doutoranda estava em vias de conclusão de sua tese e deixaria de atuar no campo. Passei então a me inteirar dos casos, constatando que em maioria tratava-se de automutilação e ideação suicida. O trabalho desenvolvido nas intervenções era cuidadosamente planejado com a orientadora e após os encontros discutido com ela e neste momento as ações eram reformuladas.

Além dos estudantes indicados pelos professores, decidimos abrir a possibilidade de participação para quem tivesse interesse e apresentamos a proposta nas salas, coletando interessados. A partir de então o grupo foi se formando, e cuidamos para fazer encontros alternados de modo a não atrapalhar as mesmas aulas todas as semanas. Os estudantes eram de turmas dos 8º.s e 9º.s anos, e o número de frequentadores variava bastante, conforme explicamos no item “participantes”.

Após alguns encontros iniciais ganhei a companhia de uma estudante de Iniciação Científica que me auxiliou na condução das atividades. As intervenções ocorreram em 19 encontros (dez com os 8 oitavos anos e 9 com os nonos anos) em horários de aulas, com frequência semanal e duração média de 1h30 (uma hora e trinta minutos) cada encontro, reunindo estudantes de oitavo e nono ano, sendo todas no período matutino, ao longo do ano letivo de 2019.

Importante dizer também que paralelamente aos encontros que eu estava fazendo com estas turmas, nasceu o Projeto “Tua Voz” por iniciativa de estudantes do 8º ano e da professora de geografia desta turma. Este projeto foi incorporado pelo Grupo e passou a contar com mestrandos e doutorandas em sua organização e condução. O intuito do projeto é abarcar a escola toda, dando a possibilidade aos estudantes de se expressarem sobre temas variados, escolhidos em conjunto pelos participantes. Este projeto ganhou importância fundamental com o advento da pandemia, pois passou a encontrar os estudantes via remota.

## **4.3 Sujeitos da pesquisa**

Participaram das atividades de intervenção cerca de 30 estudantes, sendo dos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental II. Contudo, a participação oscilou muito em quantidade e variabilidade dos frequentadores dos encontros. Houve estudantes que só estiveram presentes

uma única vez, outros em 3 ou 4 encontros, outros começaram, ficaram nos 3 primeiros e não retornaram. Apenas oito estudantes estiveram mais presentes e destes, elegemos 4 que tiveram uma maior frequência e cujas expressões são representativas das vivências dos jovens participantes. São três meninas e um menino. Trazer um menino é relevante para poder mostrar como o afeto se manifesta no gênero masculino, visto que o grupo era majoritariamente feminino. Isso tudo pode ser visto melhor na tabela abaixo, esclarecendo que os nomes reais foram substituídos por nomes de flores/fictícios.

Tabela 1

**Identificação dos quatro adolescentes escolhidos**

NOME	IDADE / ANO	RESIDE COM	GÊNERO
Tulipa	14 anos / 9º ano	Avó paterna	Feminino
Jasmim	14 anos / 9º ano	Mãe, pai e irmã	Feminino
Girassol	14 anos / 9º ano	Mãe, pai e irmão	Feminino
Cravo	14 anos / 9º ano	Mãe e pai	Masculino

## 5 Cenário e Contexto da Pesquisa

*“Ah, comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é”.*

**Carolina Maria de Jesus**

Primeiramente, visamos apresentar o cenário e o contexto de pesquisa, bem como a escola onde foi realizada a intervenção, a qual é da rede pública estadual e atende os níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Essa escola está localizada na região periférica de uma grande cidade do interior do Estado de São Paulo. A presença do Psicólogo escolar na escola ou na rede de ensino não está estabelecida pela legislação. O grupo ao qual se vincula esta pesquisa está nesse campo há aproximadamente quatro anos com a proposta de desenvolver projetos de pesquisa e intervenção relacionados a trabalhos de doutorado, mestrado e iniciação científica. A pesquisa-intervenção é sua forma de inserção na escola, e durante esse período os trabalhos do grupo têm atuado com estudantes e profissionais da instituição.

Nesta escola encontram-se matriculados, aproximadamente, 1.300 estudantes, divididos em três períodos: matutino com o atendimento ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio; vespertino, contemplando unicamente o Ensino Fundamental II; e noturno oferecido somente para o Ensino Médio. Tem cerca de 40 professores e 2 professores mediadores; a equipe gestora é composta por 2 coordenadores pedagógicos, sendo um responsável pelo ensino fundamental e outro pelo ensino médio, 1 vice-diretor e 1 diretor.

Os estudantes têm, em geral, 6 aulas por dia, sendo 50 minutos cada aula, com exceção do noturno cujas aulas têm duração de 40 minutos. As disciplinas para o Fundamental II são: matemática, português, ciências, geografia, história, inglês, artes, educação física. O espaço físico da escola é composto por: sala da secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala dos professores, sala de informática, sala de leitura, 12 salas de aula, biblioteca, refeitório, cozinha, despensa, pátio coberto, quadra poliesportiva e banheiros femininos e masculinos.

### 5.1 As atividades de intervenção

Na tabela abaixo estão as atividades de intervenção detalhadas. Foram 19 encontros no total, tendo sido 10 encontros com os oitavos anos e 9 encontros com os nonos anos. A partir do 8º encontro, as atividades que até então eram similares, mesmo com turmas distintas, passaram a se distinguir a depender da necessidade de cada grupo. Por isso na tabela a exposição das atividades modificam-se.

Tabela 2  
**Atividades de intervenção com os estudantes**

Encontros	Materialidades Mediadoras	Objetivo	Perguntas disparadoras do encontro	O que ocorreu
<b>1º Encontro</b>	História escrita pela Psicóloga Pesquisadora se apresentando na terceira pessoa.	Apresentar-se aos estudantes, priorizando a construção do vínculo, bem como possibilitar que os estudantes escrevessem uma história para se apresentarem.	Como vocês apresentariam a história de vocês através da escrita?  Que pontos vocês destacariam da história de vocês?	Escreveram cartas
<b>2º Encontro</b>	Leitura do livro “Os nada-a-ver”.	Discutir sobre a diversidade humana. Tendo em vista que são estudantes dos 8ºs e 9ºs anos.	Qual personagem vocês mais se identificaram? Por quê?	Escolheram personagem e discutiram em roda
<b>3º Encontro</b>	Retomar o livro “Os nada-a-ver”, bem como o personagem que escolheram e escrever uma história sobre esse personagem.	Usar a criatividade e refletir sobre si ao escreverem a história sobre um personagem que se identificam.	O que esse personagem tem em comum com vocês?	Desenharam
<b>4º Encontro</b>	Destacar uma ou mais características do personagem que escolheram, conciliando-o com o autor (estudante).	Compartilhar e discutir sobre como se veem, em qual aspecto pessoal dão ênfase.	Qual o motivo de escolherem essa característica?  Vocês acreditam que a escola enaltece ou desconsidera essa sua característica?	9º ano: Falaram sobre características positivas e negativas de si. Relações com familiares. Choraram.  8º ano: Falaram sobre características positivas e negativas de si.

<b>5º Encontro</b>	<p>Leitura do livro “A menina que domava pesadelos”</p> <p>Tambor para acompanhar a contação de histórias.</p>	<p>Compartilhar preocupações, medos, sentimentos em geral ao discutir sobre os personagens da história. Visa um espaço em que os estudantes possam se expressar.</p>	<p>O que vocês acham que os personagens estavam sentindo?</p>	<p>Discutiram sobre o que acharam das atitudes dos personagens e o que pensavam acerca de como os personagens estavam se sentindo.</p>
<b>6º Encontro</b>	<p>Continuação do livro “A menina que domava pesadelos”.</p> <p>Tambor para acompanhar a contação de histórias e para os estudantes tocarem.</p>	<p>Compartilhar preocupações, medos, sentimentos em geral ao discutir sobre os personagens da história. Visa um espaço em que os estudantes possam se expressar.</p>	<p>Como será o som dos sentimentos dos personagens no tambor?</p>	<p>Estudantes se dividiram em subgrupo e escolheram um trecho da história para reproduzir a sensação e sentimento no tambor.</p>
<b>7º Encontro</b>	<p>Leitura do poema “Fácil e Difícil” do poeta Fernando Pessoa.</p> <p>Os estudantes puderam escrever e/ou desenhar caso não quisessem dialogar.</p>	<p>Discutir sobre as relações fáceis e difíceis – focalizando no âmbito escolar, bem como os estudantes se veem diante a essas relações.</p>	<p>O que vocês acharam dos poemas? Se identificaram?</p> <p>O que são relações fáceis e difíceis para vocês?</p>	<p>8º anos discutiram sobre várias partes do poema. Os estudantes foram lendo novamente cada frase e dando sua opinião. No final, a reflexão sobre o poema levou os estudantes a começarem o debate sobre discussões amorosas que já tiveram.</p> <p>9º anos discutiram sobre várias partes do poema também, porém se focaram na parte em que dizia que é fácil caminhar lado a lado, e complementaram dizendo que era difícil confiar. Assim trouxeram várias relações pessoais de si. No final, quiseram apresentar em conjunto um trecho do poema tocando o tambor e cantando ao invés de recitarem.</p>

<b>8º Encontro (9º ano)</b>	Elaboração de poema.  Tambor.	Construir poema em conjunto expressando seus sentimentos e depois mostrando-o aos colegas, o poema acompanha o toque de tambor que se identifica com o sentimento escolhido.	Como foi escrever sobre isso?  É fácil encontrar um ritmo no tambor para o sentimento?	Formaram-se subgrupos para que eles escrevessem os poemas.  No final, tocaram o tambor. Alguns disseram ser fácil e outros difíceis. Alguns estudantes manifestaram-se contra a ideia de formar subgrupos, sendo para eles o ideal fazer todos juntos em um só grupo.
<b>8º Encontro (8º ano)</b>	Leitura do livro “Sinto o que sinto” do Lazáro Ramos.  Tambor.	Aprofundar nas percepções dos estudantes acerca de como reconhecem e lidam com seus sentimentos e emoções.	Como foi para vocês escreverem sobre esse sentimento?  A opinião de todos se convergiram?	Se dividiram em 4 subgrupos. Cada subgrupo ficou com um sentimento, no qual escreveu um pequeno texto sobre o compilado de percepções deles e depois produziram um ritmo no tambor e maraca (percussão).
<b>9º Encontro (8º ano).</b>	Criação livre de poema ou roteiro de história - tema emoções.  Tambor.	Exercer a autonomia deles na possível criação de uma história, em conjunto, compilando tudo que já foi discutido nos encontros anteriores.	Como seria uma história que juntaria todas as histórias de vocês?  Quais sentimentos e emoções os personagens teriam? Como seria isso no tambor?	Inicialmente as meninas começaram a compartilhar algumas experiências de relacionamento, inclusive, falando de sexualidade. Logo após, decidiram por se dividirem em subgrupos, já que as meninas estavam envergonhadas com a presença dos meninos.  Um subgrupo composto só de meninas fizeram o roteiro de uma história juntando suas vidas amorosas.  Outro subgrupos - misto - optaram por fazer um poema.



<p><b>9º</b> <b>Encontro</b> <b>(9º ano)</b> <b>ÚLTIMO</b> <b>encontro</b> <b>do ano.</b></p>	<p>Leitura do poema “Não sei quantas almas tenho” do Fernando Pessoa.</p>	<p>Encerramento dos encontros.</p> <p>Refletir sobre as ressignificações das relações. Feedback de como foram os encontros.</p>	<p>O que vocês acharam do poema?</p>	<p>Houve uma discussão sobre o poema.</p> <p>E os estudantes falaram como foi para eles participar do grupo.</p>
	<p>Tambor e violão.</p>			
<p><b>10º</b> <b>Encontro</b> <b>(8º ano)</b> <b>ÚLTIMO</b> <b>encontro</b> <b>do ano.</b></p>	<p>Escutar e ler a letra da música “Lutar” da banda Amanajé Sound System.</p>	<p>Encerramento dos encontros.</p> <p>Refletir sobre as ressignificações das relações. Feedback de como foram os encontros.</p>	<p>O que vocês acharam e entenderam da letra da música?</p>	<p>Houve uma discussão em cima da letra da música em que todos participaram e concomitantemente foram contando algumas experiências na escola.</p> <p>Falaram como se se sentiram e o que acharam dos encontros grupais.</p>

As materialidades (poesias, histórias e músicas) utilizadas encontra-se nos anexos.

## 5.2 A construção da análise dos dados

O trajeto de análise utilizado se constituiu de várias leituras dos dados em busca de expressões das emoções e sentimentos dos estudantes. Em um primeiro momento selecionamos essas expressões e tentamos construir indicadores que possibilitassem estabelecer categorias de análise. Entretanto, não estávamos satisfeitos com esse caminho e fomos para a qualificação. A partir das sugestões da banca voltamos aos dados e aos objetivos, além de retomar a concepção integradora de sujeito proposta por Wallon e a visão de homem como sujeito histórico-social de Vigotski, e mudamos completamente o formato de nossa análise, optando por trabalhar com depoimentos e a partir deles dar voz à expressão dos sujeitos, buscando colocar em realce os afetos.

Foi então que buscamos identificar expressões sínteses da vivência das emoções de cada um dos quatro participantes, aos quais dão título aos depoimentos e nossas análises. Para nos mantermos coerentes com essa compreensão, optamos por apresentar, também, a vivência da pesquisadora-psicóloga apresentada em depoimento, seguido de reflexões, fechando, assim, o capítulo da análise.

### **5.3 Destino dos dados**

Os dados produzidos nesta pesquisa, isto é, as gravações e as transcrições dos encontros serão armazenadas sob responsabilidade da Pesquisadora em meio digital pelo período de 5 anos (conforme a resolução nº 510/2016 do CFP). Após esse período, os dados permanecerão disponibilizados e aos cuidados do Grupo de Pesquisa “Processos de Constituição do Sujeito e Práticas Educativas – PROSPED”. A identidade de todos os participantes será preservada pelo uso de nomes fictícios no decorrer de todo o trabalho e em possíveis apresentações dos resultados em artigos científicos ou congressos acadêmicos.

## 6 Resultados e Discussões

Visto que é um estudo de natureza qualitativa, optamos por revelar os resultados e as discussões no mesmo capítulo. Os resultados da pesquisa-intervenção estão nos quadros abaixo, os dados dos sujeitos envolvidos derivam dos diários de campo e transcrição de áudio referente ao quarto encontro da Psicóloga com os adolescentes. As discussões se dão logo a seguir da exposição dos dados.

Portanto, a análise se configura em cinco eixos, sendo o primeiro focado em Tulipa que traz em sua narrativa a insuficiência. O segundo eixo é sobre Jasmim, que relata que sua vivência a faz se sentir presa em suas relações e procura se distanciar de tudo que a rodeia. O terceiro eixo é sobre Girassol, em que manifesta suas mais profundas angústias em relação – sempre – ao outro. O quarto eixo é sobre Cravo, após ver o campo afetivo manifesto pelas meninas, Cravo agrega ao observarmos tal dimensão no gênero masculino. Por fim, o quinto eixo revela as afecções e desafios da Psicóloga Pesquisadora.

### 6.1 “Sou insuficiente”: o sofrimento pela narrativa de Tulipa

“[...] *Na juventude, doze ou treze anos*  
*Perdida entre lâminas afiadas*  
*O arrependimento*  
*Desejou voltar atrás e refez tudo*  
*Fechou os olhos e de repente*  
*Estava lá*  
*O mesmo corpo*  
*A mesma cena*  
*Um minuto antes*  
*Tempo o suficiente para desfazer a bobagem*  
*Ou melhor ainda*  
*Nem sequer cometê-la*  
*Atorreado*  
*Passou dias dominado pelo terror*  
*Demorou anos para reunir coragem e realizar o feito novamente [...]*”

#### Crônica “Viagem no tempo” – Tulipa 9º ano.

O primeiro relato é de Tulipa, bem como a crônica que escreveu e sentiu vontade de compartilhar com o grupo em um dos encontros. Ao mesmo tempo em que apreciamos a escrita de Tulipa, também identificamos o sofrimento expresso por ela. O feito a que ela se refere é machucar a si mesma, cortando-se. Expressa não querer romper com a vida, mas pensar nesta opção talvez seja a única forma de aliviar sua dor, sua insuficiência:

Tulipa é uma garota de 14 anos, que mora com sua avó. Seus pais são separados, mas o pai é seu vizinho e possuem contato entre si, sendo ele uma das pessoas que a adolescente mais confia e que mais sente falta da presença. Já a mãe é ausente em sua vida, segundo a garota. Possui irmãos por parte de seus pais. A escola já observara suas oscilações de humor e manifestações de choro, tristeza e automutilação, sendo essas as razões de a terem encaminhado ao nosso grupo. Logo que soubemos do caso orientamos seu encaminhamento para atendimento clínico, e segundo a escola, isso já havia sido feito por meio de conversa com seus familiares. Nos nossos encontros procurávamos garantir que ela pudesse se expressar e ter seu sofrimento acolhido, conforme se observa na narrativa acima.

O que estaria acontecendo com Tulipa? Qual a razão de tanto sofrimento?

Era quarta-feira, dia oficial dos encontros com os adolescentes na escola. Em mais uma quarta-feira, a minha chegada à escola foi de muita alegria e agitação. Éramos eu Psicóloga e Pesquisadora junto de uma estudante de Iniciação Científica que foi me acompanhar em mais um encontro, ao qual os estudantes relataram as histórias<sup>2</sup> – que haviam criado no encontro anterior – dos personagens que escolheram e também dizer o porquê de terem se identificado com aquele personagem, havendo a inclusão do tambor no final, para que criassem um toque que manifestasse o sentimento que estava ressoando neles, podendo ser individual ou subgrupos. Assim iniciou o encontro, cada um contando sua história. A orientação inicial que dei, foi que destacassem pontos diferentes da história original que eles haviam criado, comentando se o personagem possuía características positivas e negativas.

Tulipa iniciou dizendo: “o que eu fiz de diferente na minha história é que a que vivia no mundo da lua na verdade era uma menina que **passava por muitas coisas dentro de si** e ela acaba se matando para ir morar na lua. É que ela não se importa muito com o que ela mesmo pensa, ela faz aquilo ou isso pelo outro apenas. – O positivo do meu personagem é que ele sempre vai fazer alguém sorrir, sempre vai querer os amigos dela feliz, por mais que **dentro dela esteja destruído**. E a negativa é que ela não sabe lidar com os problemas que ela tem”.

Ao ser indagada como havia sido escrever a história, respondeu: “Difícil. Porque às vezes a gente **não consegue confiar nas pessoas, e aí se expor assim em um papel é bastante difícil**, a gente fica imaginando o que vocês vão pensar quando lerem. Porque a gente nunca sabe o que o outro pensa né, se vão nos julgar ou algo assim”. Quando uma colega diz que é difícil se expressar porque as pessoas, principalmente os familiares dizem que seus sentimentos são drama e frescura, Tulipa diz: “tipo, dizem que nem temos tanta experiência, só temos essa idade, nem vivemos direito para sofrer o quanto sofremos, nem temos motivos para dar chique. Aí se **sente sozinha, inútil, que ninguém vai nos compreender porque os outros acham que é frescura**”. Quando uma colega diz que não quer solução da família, mas também não quer esse descaso, Tulipa diz: “Às vezes a gente nem queria que eles falassem algo, tipo uma solução. Só queremos ser ouvidos, a gente poder falar e ser abraçados e só ouvir que vão estar conosco. Já é o suficiente, mas não, eles precisam, brigar, xingar, julgar, olhar

<sup>2</sup> Na história Os nada-a-ver (sinopse no capítulo direcionado ao método), Tulipa escolheu o personagem que vivia no mundo da lua. Criou, então, uma história a esse personagem, dizendo que ele sofria tanto e por isso fechou seus olhos e foi ao escuro para sempre, pois queria escapar desse mundo, já que se sentia sem amigos, sem ninguém. Escapou para um mundo desconhecido, o mundo da lua.

com cara feia e dizer que vai passar, que é só uma fase. **Aí acabamos fazendo coisa que não é legal” (se cortar) [...]** Eu sei que esse espaço é pra gente falar, mas parece que não importa o que a gente fale, que **sempre vai ter algo engasgado na garganta** que você não vai conseguir falar. (Pausa, chorando) E isso cansa, cansa. Acordar todo dia, ouvir as mesmas cobranças, ver sempre as mesmas pessoas, sentir a mesma coisa, **pensar toda hora em se cortar. Que você não é especial pra ninguém. Você se sente inútil, imprestável, é que nem a sua família tá do seu lado. Sou insuficiente. Sentir tudo isso te destrói por dentro.** A gente não sabe o que fazer, o que falar, ficamos **perdidos em meio de sentimentos que te consome aos poucos”**.

Ao ser indagada sobre o que seriam essas cobranças que mencionava, Tulipa responde que são as comparações que os outros fazem. “Olha você deveria ser igual ela ou igual ele”. Minha vó diz “ele é um neto tão bom” sobre o meu irmão. “Por que você não sorri mais? Por que você não conversa mais? Por que você não estuda mais? Você é estranha. Eu não te entendo”. Cara, nem eu me entendo. Numa hora eu tô feliz e em outra eu só quero chorar. Sabe o que é você estar o tempo todo sorrindo, fingindo que tá brincando, sendo legal, mas de madrugada **você tá chorando, se consumindo, se destruindo aos poucos, se cortando, e você não faz isso porque quer, mas é que na verdade não sabe o que fazer.** É como se fosse um vício e você sente que não tem outra escolha. Você não se sente forte e capaz o suficiente para passar por isso. Você se sente totalmente sozinha e as pessoas te olham e falam “ah, isso é falta de Deus” (transcrição de áudio – quarto encontro).

Os afetos manifestos nas falas e expressões de Tulipa são angústia, tristeza, desânimo e quase desespero. Tulipa, ao mesmo tempo em que denuncia a falta de acolhimento por parte da família, dos colegas e dos professores, relata o quão é trabalhoso conseguir expressar como se sente. “Sou insuficiente” era uma sensação que a dominava. Tãmanha era sua angústia que a única solução pensada era ir para o mundo da lua, ao qual, segundo ela, o mundo da lua era apenas uma expressão figurativa, sendo o mundo da luz um lugar desconhecido. E o que é mais desconhecido para nós se não a morte? Sim, Tulipa não só pensava em tirar a própria vida, mas havia tentado<sup>3</sup>.

Tentativas escancaradas, relatadas em detalhes e que continuavam latentes. Por vezes, cortar-se com lâminas para deslocar a dor era solução, mas outras, a solução era chorar mares infinitos. O ser insuficiente para Tulipa estava relacionado às percepções que ela tinha das relações que estabelecia. Como exposto no quadro acima, o sentimento de insuficiência se revela ao relatar seu cansaço perante o que chama de “cobranças e comparações”.

<sup>3</sup> Tulipa e demais estudantes haviam relatado tentativa de suicídio, nós psicólogos inseridos na escola por meio da pesquisa, realizamos uma reunião com a direção da escola para informar os referidos casos, seguindo as orientações do CFP. Assim como orientamos a direção escolar, prontamente foi realizada reunião com os responsáveis das estudantes e a própria escola elaborou um encaminhamento para os equipamentos da região, de modo que recebessem atendimento apropriado com urgência.

Apesar de estar nítido seu sofrimento, também é perceptível sua confusão em identificar e nomear suas emoções. Em um primeiro momento, o que pode parecer contradição manifesta em reclamar de não ter espaço para se expressar e ter espaço e não conseguir ou não querer falar por não confiar nas pessoas, na verdade remete a um modo de funcionar do adolescente que vive nas condições que Tulipa habita, conforme se verá nos outros relatos.

E, que modo de funcionar do adolescente é esse, então? Como já abordado na introdução e no referencial teórico, na perspectiva Histórico-Cultural, conforme Vigotski (1931/2006; 1934/2012) a adolescência é um momento do processo de desenvolvimento, que envolve o sujeito e sua constituição biológica e o meio social e cultural. Um momento em que o grupo familiar e de iguais exerce papel fundamental na vida do jovem.

Portanto, cabe questionar se o meio em que Tulipa está inserida dispõe de condições para que ela consiga elaborar as questões que lhe suscitaram, levando em consideração sua realidade de adolescente e seu processo de desenvolvimento. A esse respeito, segundo Vigotski (1931/2006) ocorre a necessidade de ir além do discurso do sujeito, no caso Tulipa, possibilitando a compreensão de quais são os reais motivadores de suas ações. Para avançar nessa análise, importa dizer que tratar a falta de acolhimento por parte da família e da escola para com Tulipa se dá devido ao relato exposto no quadro acima.

O que se quer destacar é que não se trata de considerar se de fato Tulipa não tinha atenção da família, conforme relata, mas o que está em questão é o modo como vivencia e significa suas relações familiares, incluindo a sua percepção de si. As relações tanto escolares quanto familiares tendem a mudar de forma significativa quando o sujeito passa da infância à adolescência, da mesma forma que o sujeito que está vivenciando a adolescência também se modifica. Vigotski (1931/2006) ressalta que na adolescência o sujeito passa a se apropriar de novas formas de pensar e ser, o sujeito perde os interesses que o orientavam na infância, e se voltam a questionar a vida de modo mais ampliado.

Vigotski (1931/2006) diz que na adolescência o sujeito pode vivenciar uma crise, visto que não dispõe de recursos para atender às demandas da realidade da vida adulta. Essa crise diz respeito à condição a ser superada pelo desenvolvimento de novas relações entre as funções psicológicas, não se configurando como ato de indisciplina ou rebeldia. Acreditamos que essa nova condição vivenciada pelo adolescente, que guia seu modo de pensar e agir, torna-se ainda mais complexa ao ter de lidar com sua nova posição diante das relações interpessoais e consigo mesmo.

Torna, então, mais complexa as elaborações de seus sentimentos e emoções, isto é, do afetivo. Um exemplo disso encontra-se na narrativa Tulipa – em que o sentimento de angústia,

solidão e insuficiência acompanhados de muito choro tomam proporção dentro de si. Como esse meio se dá e/ou como a percepção desse meio ocorre para que o adolescente se sinta não acolhida?

Visto que o meio passa a afetar o adolescente de outra forma, diferente do que lhe era comum, e concomitantemente, ele também afeta o meio de outro modo. Não dispor de recursos para lidar com essas novas demandas e afecções, implica também em uma maior intensidade em formular respostas a este meio, isto é, a essa crise em que passa a vivenciar. O que revela, mais uma vez, o quão o meio social é constitutivo do sujeito.

Ademais, é definido, por Vigotski (1931/2006), três principais etapas do desenvolvimento humano tomando como referência a criança na instância dessas etapas. De início, o teórico explica que a criança desenvolve o gesto de apontar, que é a forma primitiva de todas as formas superiores de comportamento. Neste gesto está simbolizada a tentativa de pegar um objeto, mas ao não o alcançar, sua tentativa fracassa, enquanto o outro – adulto da relação – representa o gesto como indicação do que a criança deseja. É a partir deste momento que o gesto em si passa a se configurar como relação, o que torna possível perceber que são os outros que conferem sentido à ação fracassada da criança e somente mais tarde a criança irá se apropriar do gesto de apontar como forma de indicar seu desejo ao adulto.

Para Vigotski (1931/2006) passamos a configurar nosso psiquismo a partir da relação com os outros, e é através dos outros e das relações que efetuamos com o meio que nos tornamos nós mesmos. Em outras palavras, essa ideia permite considerar que o modo como Tulipa se relaciona com suas próprias afecções, revela a capacidade dela de se constituir por meio da relação com os outros. Tornam-se, então, mais complexas as elaborações de seus sentimentos e emoções, conforme se observa na narrativa de Tulipa – em que emoções de tonalidades negativas, como angústia, solidão e insuficiência aparecem misturados e sobrepostos, gerando muito choro e revelando intenso sofrimento.

Como as relações são percebidas por Tulipa para que se sinta não acolhida? Com base no discurso da estudante, respondemos que suas relações são percebidas, de modo que Tulipa não se vê priorizada. Visto que o meio passa a afetar a adolescente de outra forma, diferente do que lhe era comum, e concomitantemente, ela também afeta o meio de outro modo. Parece que não dispor de recursos para lidar com essas novas demandas e afecções, quanto mais negativas as percepções do sujeito de suas relações, mais intensas suas vivências na formulação de respostas a este meio, intensificando, também, a crise.

Para Vigotski (1931/2006) passamos a configurar nosso psiquismo a partir da relação com os outros, e é através dos outros que nos tornamos nós mesmos. Em outras palavras, essa

ideia permite considerar que o modo como Tulipa se relaciona com suas próprias afecções revela sua capacidade de se constituir por meio da relação com os outros.

Diante disso, cabe enfatizar o que afirma Souza et al. (2011) a partir de Vigotski, de que o meio é um conceito que abrange todas as relações com a cultura, com o que foi acumulado pela humanidade historicamente. Qual é, então, este meio em que nos referimos? Como exposto no relato que está no quadro acima, Tulipa é uma menina de 14 anos e que mora com sua avó, a qual a relação não era muito boa. Não via sua mãe há anos, pouco contato com alguns irmãos e seu pai mesmo que morando perto não era tão frequente como Tulipa gostaria que fosse.

Partindo deste contexto inicial, passo a me questionar se não seria este fato um dos motivos para o sofrimento presente na fala e nas expressões de Tulipa? Se é fato que o meio é constitutivo do sujeito, que meio é esse capaz de produzir aparentemente só sofrimento? Mesmo considerando que a família acolha na medida que possa, o que faz com que Tulipa vivencie essa relação familiar de forma tão negativa? Uma relação representada pela falta e pela escassez, segundo Tulipa.

Além disso, como Tulipa vive o meio escolar? Sabemos que Tulipa chamou a atenção da escola devido a comportamentos extremos como automutilação e ideação suicida. Mas como é a relação de Tulipa com seus professores e colegas? E com o conhecimento? Se considerarmos que a escola é o segundo espaço social desses adolescentes de bairros periféricos, que muitas vezes não possuem acesso a outras políticas públicas, a escola não deveria ter um olhar mais atento, sobretudo, para com os adolescentes?

Nesse sentido, quais relações possíveis são estabelecidas entre escola-estudantes? Quais afetos prevalecem nessas relações? O quanto a própria instituição de ensino reporta ao adolescente de que é insuficiente? Visto que a insuficiência é, inclusive, uma categoria de análise em diversas atividades curriculares da escola, em que se estigmatiza os estudantes como “suficiente” e/ou “insuficiente. O foco de discussão não é pôr em pauta se há preocupação ou não por parte da escola, mas o compromisso da escola em relação às futuras gerações.

Sabemos que antes de se cortar e/ou pensar em suicídio, o sofrimento se expressa de inúmeras formas, manifestando indícios das vivências do sujeito. Deste modo, não seria possível preparar os professores para atentar-se a esses sinais? Parece urgente que a escola incorpore outros profissionais capazes de fazer essa leitura, como o psicólogo, por exemplo?

À essa última pergunta, defendendo a resposta de que sim, é urgente a presença do psicólogo na equipe escolar, visando seu conhecimento e formação, sua parceria com os demais profissionais resultaria em contribuição no que diz respeito à atentar-se aos sinais aqui destacados. Ainda, ao observar a narrativa de Tulipa, é possível perceber o quanto este meio



social, principalmente na adolescência, interfere no modo em que o sujeito vivencia e lida com suas emoções. Assim, as trocas com outros através da convivência pode afetar o sujeito de forma negativa, ao não se sentir acolhido como vemos no discurso de Tulipa. O sujeito também é afetado positivamente ao perceber que não é o único a se sentir de determinada forma, na partilha com os demais, também se dá a identificação com os outros.

Estas relações são marcadas pelas contradições que permeiam o sentir e expressar as emoções, por isso se torna bastante comum a dificuldade de nomear o que sente e perceber o que, de fato, fez emergir tal sentimento (Vigotski, 1931/2006). O que pode explicar também o sofrimento profundo de Tulipa, visto que horas se queixava duramente da escola e em outras era a família o principal pivô de se sentir insuficiente.

Entretanto, ao passo que dispõe da fala em suas múltiplas formas de expressão, Tulipa parece avançar na conscientização sobre suas afecções. Ainda, é na escola, na convivência com os colegas e em grupos que estão inseridos, que os adolescentes passam a ressignificar algumas relações com a realidade (Vigotski, 1931/2006).

Dito isto, o choro de Tulipa que tomou conta do quarto encontro, passou a se transformar em reflexões e expressões de seus sentimentos. Isso não significa que Tulipa havia deixado de chorar, mas passou a ir as causas de suas emoções. Como parte do avanço na conscientização do que lhe afetava, Tulipa compartilhou com nós as poesias e crônicas que escrevia sobre como se sentia em relação ao mundo que a rodeia.

Assim como Tulipa, sua amiga Jasmim também manifesta suas angústias e tristezas. Vejamos a seguir o que imagina Jasmim sobre si e o meio que a cerca, em sua própria narrativa.

## **6.2 “A escola é uma prisão, em casa é uma prisão, dentro de você é a pior prisão do mundo”: o isolamento como vivência de Jasmim**

*“Ultimamente venho me sentindo tão insuficiente  
É como se eu não conseguisse respirar  
Meu coração fica mais fraco a cada batida  
Meus problemas para dormir pioram cada vez mais  
A ansiedade se faz presente  
Esperando o mero deslize para me invadir e levar consigo o pouco de ar que me resta  
Já não me sinto feliz e nem mesmo com os poucos amigos que me sobraram  
Eu me pergunto se eu realmente significo algo a este mundo  
Então eu peço humildemente ao mero corpo que eu possuo  
Que não me deixe piorar  
Nem pirar  
E que eu ainda o consiga controlar”.*

**Poesia sobre sua insuficiência – Jasmim 9º ano**

Quantos questionamentos cabem na mente? E no coração? Jasmim, nos mostra, que eles são infinitos, principalmente quando dizem respeito ao papel que ela ocupa para si e na vida de outrem. Como pode a imaginação nos afetar? Até mesmo ferir nosso corpo? O que nela habita para tamanha insuficiência, questão essa, que prefere ser respondida com o isolamento social, isto é, afastar-se de quem mais queria por perto? Abaixo está a narrativa de Jasmim, nela e na discussão que se seguirá poderemos compreender melhor essas manifestações.

Jasmim é uma garota de 14 anos, que mora com seus pais e uma irmã. Estudante bastante dedicada e com boas notas, no entanto, a escola notou o quanto Jasmim faltava às aulas. Não chegou a exceder o limite de faltas, mas foi o suficiente para notar que algo poderia estar acontecendo. Além disso, a quietude, o choro e a tristeza também acompanharam a queixa que a escola fez de Jasmim.

No quarto encontro, a história que Jasmim contou foi escrita no encontro anterior, com a inclusão do tambor no final, para que os adolescentes criassem um toque que manifestasse o sentimento que estava ressoando neles, podendo ser individual ou subgrupos. Jasmim escreveu sua história em forma de diário, como se seu personagem estivesse relatando como se sentia. Jasmim ficou quieta em vários momentos. Ao ser indagada de como havia sido para ela escrever a história, relatou: “Para mim foi meio **doloroso**, no começo eu não ia escrever o que eu escrevi. Mas, eu acho que estava **me sentindo com um peso muito grande**, porque geralmente eu não gosto de desabafar com ninguém. Geralmente só faço textos, aí eu desenho e fico no meu quarto o dia todo. Porque eu **sinto receio em conversar com as pessoas**, então, pra mim **é mais doloroso botar pra fora do que eu já sei que acontece dentro de mim**. Então, mesmo que eu só escrevi uma porcentagem pequena do que sinto, pra mim **foi doloroso porque eu percebi o quanto eu tive que me forçar pra colocar pra fora**, porque eu tenho que fazer isso”.

Quando as colegas falavam dos familiares interpretarem seus sentimentos e emoções como drama, Jasmim disse como se sentia a respeito: “Ah, eu **me sinto um lixo**. Porque eu sofro aí falam que é drama, frescura, isso e aquilo. Aí eu acabo pensando que eu **sou errada por sentir o que sinto**, como se não fosse uma coisa normal”, complementou: “**isso nos gera insuficiência com todo mundo, todas relações e acaba levando ao isolamento**, parece que tudo piora, que você nunca vai ser amigo de ninguém, confiar em ninguém”. No momento que as colegas começaram a falar sobre como é na escola, Jasmim disse: “a escola é uma prisão, em casa é uma prisão, **dentro de você é a pior prisão do mundo**. Parece que nada é o suficiente para te deixar inteiro, mesmo que você tente, tente (pausa para chorar) parece que não vai dar certo, porque tudo que você quer é insignificante para o mundo. Parece que você faz mal pros seus amigos, pra sua família e **todo mundo pensa que é melhor você não estar ali**, como se fosse uma sobra, seus amigos conversando e nem parece que faria diferença se você não estivesse ali. **Parece que você não tem opinião e nem espaço**”. Jasmim continuou dizendo que se ela pensa que não faria falta ali, provavelmente os outros também pensariam dessa forma, continuou: “Desde quando eu era muito nova sempre recebo críticas dos meus amigos, vejo eles criticando alguém, por que não iriam me criticar?”, ao ser indagada sobre o que são essas críticas, respondeu: “Tudo, sabe. Crítica sobre você tirar 9 em uma matéria que você é muito boa, aí na outra se você não se esforça e você tira uma nota menor, aí você leva crítica pela nota. Você leva crítica sobre seu relacionamento porque você não se abre.

Relacionamentos com sua família, seus amigos, com qualquer pessoa. **“Você tá assim porque você quer, você não se abre com os outros. Você mesmo se abandona” – dizem.** O problema é que você tá preso, nunca vai conseguir soltar tudo, aí os outros vão lá e joga toda a carga deles em você. Tudo que você faz é sua culpa, tudo que vai dar errado é sua culpa. Parece que você não se livra disso porque você não quer” (Transcrição de áudio e diário de campo – quatro encontro).

Podemos perceber que o modo de sentir e viver é semelhante nos adolescentes, pois a insuficiência manifestada por Tulipa também parece presente em Jasmim em seu poema trazido no início. Essa insuficiência quase que palpável de tanto que o sofrimento é expresso, estende-se ao distanciamento, e gradativamente, ao isolamento. Esta tentativa de escapar de quem a rodeia pode estar relacionada à sua percepção de que é errada por sentir o que sente, e ainda, é errada por manifestar essas emoções também. Parece que a imaginação de Jasmim sobre o que os outros pensam dela ou vão pensar sobre ela, caso manifeste o que sente, é que a mantém neste isolamento de que se queixa. E a imaginação é uma das funções psicológicas superiores que assume papel fundamental na adolescência.

Sendo assim, qual o papel da imaginação no modo como Jasmim lida com as emoções? Por que estamos entendendo que a imaginação é importante aqui? Na fala de Jasmim parece que muitas de suas emoções e sentimentos derivam do modo como imagina e se imagina nas relações, incluindo seus colegas da escola. Exemplo disso encontramos no quadro acima, quando Jasmim diz que ao escutar seus amigos falando mal de outras pessoas, ela imagina que eles também falem mal dela, sem ter um fato sobre isso. Outro exemplo, Jasmim disse sentir que sua presença não faria falta no seu círculo de convívio e se, então, ela pensa dessa forma, provavelmente os outros também pensam assim.

Afinal, o que é a imaginação? Segundo Sawaia (2009), a imaginação constitui a subjetividade humana, e a emancipação humana torna-se possível por meio dela, já que também, a imaginação é base da emoção humana. A emoção amplia a experiência humana, pois toda emoção faz uso da imaginação, o que permite conceder ao sujeito apropriação da experiência dos outros. Ademais, a imaginação possibilita mudar o passado tanto quanto antecipar o futuro e promove transformação (Sawaia, 2009). Mas que tipo de transformações estão ocorrendo no desenvolvimento de Jasmim?

Sawaia e Silva (2015) afirmam que a imaginação é produto da capacidade humana de significação, permitindo pensar além da realidade concreta e projetar ações mentalmente antes de executá-las. Partindo desta compreensão é possível considerar que o fato de Jasmim ao ter tido uma experiência em que não se sentiu acolhida, ainda que com pessoas específicas, e de ter se sentido julgada como alguém que faz “muito drama”, favoreceu que generalizasse a

experiência e imaginar que toda vez que manifestasse suas emoções ou dissesse o que estaria sentindo seria tratada da mesma forma.

Ainda Jasmim estava se julgando errada por sentir o que sentia, o que, segundo ela, uma das formas de não mostrar isso aos outros é se distanciando. Diante da narrativa de Jasmim, o convívio em todos os encontros somado ao entendimento da teoria, pode-se arriscar a afirmar que sua imaginação tem como base sua experiência da realidade.

Contudo, devemos considerar, sobretudo, o processo da imaginação no processo de desenvolvimento denominado adolescência na perspectiva Histórico-Cultural, visto que não estão dissociados. Com base em Vigotski (1930/2012; Neves, 2020), a imaginação se manifesta por meio de uma estreita relação com o pensamento, sendo a capacidade de imaginar do sujeito fundamental ao pensamento abstrato. É necessário compreender o desenvolvimento do pensamento e linguagem para entender essa relação.

À vista disso, ao tecer sobre desenvolvimento humano, Vigotski (1932/2001) teorizou que a linguagem é uma das principais funções do sujeito em seu processo de desenvolvimento. A linguagem (fala) diferencia-se do pensamento, isto é, este não vai coincidir de forma direta com sua expressão verbalizada, pois é a um só tempo mediado externamente por signos e internamente por significados. Só é possível compreender o pensamento de outro quando se acessa os motivos que levou a eles e às ações, portanto, por trás deles há uma tendência afetiva-volitiva.

É nessa integração da fala com o pensamento que se dá o conceito “pensamento”. Sabendo disso, refletimos que a imaginação, a constituição da consciência e o pensamento crítico estão na base de modos mais elevados do pensar. É necessário que o pensamento, então, encontre expressão na palavra, pois quando isso não ocorre ele deixa de existir, não constituindo-se como fonte de transformação de si e do meio (Vigotski 1932/2001; Medeiros, 2017). No pensamento por conceito a forma e o conteúdo constituem uma unidade, o que indica uma mudança do que se pensa, e é no período de desenvolvimento da adolescência que ganha prevalência (Vigotski 1931/2006).

Neste sentido, com relação ao adolescente, uma profunda e necessária transformação é ocasionada no conteúdo do pensamento já que este passa, então, a ser parte integrante da própria personalidade do sujeito e de sua forma de agir no meio que se insere. Além disso, o pensar torna-se claro apenas em conceitos, o que faz o adolescente começar a entender sua própria realidade, possibilitando, por meio da formação de conceitos, compreender suas próprias vivências através da palavra e, alcança o desenvolvimento intenso da auto-observação e

autopercepção, visto que é pela linguagem que passamos a regular e generalizar a realidade, analisar e classificar os fenômenos (Vigotski, 1931/2006).

Portanto, o pensamento por conceito oferece a possibilidade de pensar novos conteúdos, ter novos interesses, seu desenvolvimento permite acessar a realidade externa e interna, bem como o sujeito passa a ter um domínio maior da produção cultural e a possibilidade de significar suas emoções e sentimentos. O pensamento é, em suma, um sistema conceitual em atividade em que a fala está interligada, ou seja, ao falar o sujeito organiza o pensamento, ao pensar ele organiza a fala (Vigotski, 1931/2006; 1932/2001; Medeiros, 2017).

Cabe nos questionar: que tipos de organização do pensamento o meio em que Jasmim está inserida oferecem a ela para que avance em seu processo de reflexão e compreensão do que está vivendo? Que experiências ela vem provando neste sentido? Isso implica seu modo de se relacionar consigo mesma e com outros que a circundam? É possível, então, afirmar que sua imaginação no enlace com sua emoção estão produzindo seu distanciamento social? Como compreender o funcionamento psicológico de Jasmim?

Se considerarmos, então, que a imaginação é uma forma elevada de pensamento, a qual possui em sua base o pensamento por conceito, por que a imaginação no desenvolvimento de Jasmim a leva a comportamentos extremos? Tateo (2016) diz que a imaginação do sujeito ao mesmo tempo que pode alcançar o ideal de desenvolvimento, acarretando a transformação de sua realidade, pode, igualmente, desenvolver-se em outra direção, a qual não é tida como ideal, mas também ocasiona mudanças. Como afirmam Sawaia e Silva (2015) a imaginação pode libertar-nos das amarras sociais que são fonte de sofrimento humano, assim como pode aprisionar ao depender da direção que segue.

Isto porque a imaginação e os afetos concorrem na efetivação das relações intersubjetivas, a primeira porque ao se relacionar com outro que ainda não conhece, mesmo com intencionalidades declaradas, demanda imaginar que ele tenha o que oferecer; e imaginar que há um conteúdo a ser oferecido envolve o afeto. Isto é, é preciso ser afetado pelo outro – de modo positivo – para haver disposição em se envolver na relação (Jesus, 2020).

Com base nessa compreensão, é possível entender a escolha de Jasmim em não se envolver nas relações, visto que fora afetada de modo negativo, ou experienciado por meio de sua imaginação emoções negativas. Exemplo disso, destaco algumas falas de

Jasmim (sic) “a escola é uma prisão, em casa é uma prisão, **dentro de você é a pior prisão do mundo**”. “Parece que você faz mal pros seus amigos, pra sua família e **todo mundo pensa que é melhor você não estar ali**, como se fosse uma sobra, seus amigos conversando e

nem parece que faria diferença se você não estivesse ali. **Parece que você não tem opinião e nem espaço**".

Todavia, não podemos concluir que a imaginação de Jasmim apenas a aprisionava, visto que dedicar-se a participar dos encontros, bem como dispor de escrever poemas e ainda compartilhá-los conosco, revela que a estudante também possuía caminhos que a levava a libertação, isto é, a transformação. Ainda, mesmo após o encerramento dos encontros na escola, ocorria os encontros do Projeto Tua Voz<sup>4</sup> de maneira remota, visto a pandemia por conta da covid-19. Nesses encontros, Jasmim trazia em seu discurso o outro presente e parte disso sua reflexão acerca de si e suas relações, como também possuía uma perspectiva diferente sobre sua realidade.

É, portanto, do enlace entre emoção e imaginação que se constitui a significação, a qual possibilita uma reestruturação do sistema psíquico, bem como a emergência de novos interesses e necessidades. Isto é, frente a uma situação, sendo real ou não, os sujeitos vivem uma experiência em que a emoção é real e pode acontecer de se conscientizarem sobre ela, vivendo-a de forma distinta. Exemplo disso, são as contações de histórias nos encontros, pois os adolescentes se reconhecem nos personagens, sejam por uma característica específica ou o contexto todo, sobretudo as emoções destacadas no enredo. Isso faz com que por meio dos personagens vivam suas próprias emoções, do seu ponto de vista e até mesmo emerge a possibilidade de criarem outras emoções, não havendo, então, um "eu", mas construindo um "nós" devido a trocas de papéis que essa experiência permite (Jesus, 2020).

Nessa performance vivenciada no "nós" que ocorre uma potencialização, visto que é o portador de condições de modos diferentes de agir, pois ao imaginar, o sujeito é objeto da ação ao pôr em um plano como se sente, ao mesmo tempo que assume controle e solução das queixas emergentes. Permite, então, que o sujeito vivencie a consequência e os significados de suas ações para outros como para si mesmo, isso configura o processo de desenvolvimento. Além disso, cabe enfatizar que a história não é meramente um recurso lúdico, mas sim, utilizada como instrumento psicológico<sup>5</sup> que acessa o sujeito pela via do afeto (Jesus, 2020).

Percebemos isso, pois Jasmim ao escrever a história para seu personagem, a fez em forma de diário, como se fosse um relato em que ninguém teria acesso, expressando sua tristeza,

---

<sup>4</sup> Projeto Tua Voz como citado no capítulo do método, é um projeto que nasceu paralelo aos encontros que eu realizava na escola. Devido a pandemia/quarentena, o projeto passou a oferecer encontros online para os estudantes de todos os anos da escola em que estávamos inseridos, sendo mediado pelos psicólogos que compõem o grupo Prosped.

<sup>5</sup> Jesus (2020) faz a defesa da história enquanto instrumento psicológico na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Para maior aprofundamento, consultar sua tese.

já que um diário é algo completamente pessoal. No entanto, Jasmim ao dizer sobre seu personagem, revela suas próprias angústias, o que se confirma quando diz do seu receio de que outra pessoa (psicóloga) lesse o que havia escrito. Assim como também disse seus colegas, receio não só por estar exposta naquela escrita, mas por imaginar o que o outro pensaria sobre ela.

Discutir as possibilidades da história, também é uma forma de discutir as possibilidades de sua própria história, ao passo que dialoga sobre o sentimento e ação do outro, permite um distanciamento de si para elaborar a situação, ao mesmo tempo que ocorre uma identificação pelo conteúdo e/ou contexto. A inserção do tambor somado às histórias, também ofereceu à Jasmim pôr em plano o que sente, controlar a forma de tocar para representar o sentimento, abrindo o leque de imaginações para olhar sob novos ângulos seu afetivo. Desenvolvendo-se.

O movimento dos afetos de produzir afastamentos e aproximações nas relações estudante-estudante, estudante-docente, estudante-gestão, estudante-família é bem comum. As relações em que prevalecem os afastamentos carecem da criação de espaços que incentivem outras formas de comunicação para que o sujeito se expresse, e por meio disso pode atribuir novas significações. Nesse sentido, os signos e seus sentidos se configuram na alternância entre o real e o abstrato, sendo assim, a significação é construída quando o processo imaginativo cria algo para ser visto. Esse cenário nos permite compreender que o que antes era abstrato – os sentimentos e emoções de Jasmim – pode ter se tornado concreto ao nomear o que sentia, buscar saber de onde vem e, também, perceber que há outras narrativas que vão ao encontro com o seu sentir (Tateo, 2016; Jesus, 2020).

Podemos dizer que aí se insere a importância do trabalho do Psicólogo Escolar, oferecendo esses tipos de atividades, diálogos e novas formas de experienciar sua imaginação e emoções. Estes diálogos ampliam os modos de pensar do adolescente, o que permite uma elaboração do seu sentir, podendo (re)significar e desenvolver a autoconsciência.

Para avançarmos em mais uma narrativa, questionamos: e, quando o que afeta é justamente parte do desenvolvimento humano, ou seja, o outro? Veremos a seguir como Girassol sente-se através da sua relação com outros.

### **6.3 “A gente só tá aqui por obrigação e para escapar de casa, mas também a gente escapa de casa pra um lugar pior”: a dimensão gregária pela narrativa de Girassol**

Aqui são apresentadas as manifestações das emoções de Girassol, em que, em alguns momentos seu sentir flui de acordo com o que seu coração sente, e em outros, não sabemos se mais rápidos ou calmos, fluem ao ser afetada por outros que a rodeiam, que a preocupam, que

a prendem. Como é viver sob uma obrigação? Como vem fluindo Girassol nas correntes da vida? Abaixo segue sua narrativa:

Girassol é uma garota de 14 anos que mora com os pais e tem um irmão. Girassol foi uma das estudantes que apresentou seu nome como interessada a participar dos encontros.

No quarto encontro, a orientação foi dada igualmente a todos presentes, falando sobre como foi o processo de criação da história, bem como teve a inclusão do tambor no final, para que criassem um toque que manifestasse o sentimento que estava ressoando nelas, podia ser individual ou subgrupos. Girassol disse: **“eu senti medo. Ah, não sei. Do que você ia pensar. A minha personagem né só pensa no outro, então isso pra mim sempre vai ser uma preocupação, o que o outro pensa (risos). Receio de acharem que o que escrevi é drama”**. Ao ser indagada do porquê ela pensou que os demais achariam que seria drama, Girassol trouxe sua família como exemplo, pois segundo ela, eles costumam dizer isso: **“Minha mãe sempre diz que sirvo pra ser atriz, que faço drama. Outro dia até ouvi deboche deles, porque meu pai acordou atrasado aí ele me disse “nossa pra quem se preocupa com a família nem me acordou. Isso é preocupação? Isso é o bem da família que você quer?”**.

Isso acaba doendo muito (chorando)”.

Quando Tulipa disse que essas questões faziam ela pensar em se cortar, Girassol relatou: **“Sim. Eu penso em me cortar, mas nunca fiz**, porque eu penso se eu morrer, vai ser igual efeito dominó, minhas outras amigas também irão fazer e principalmente **penso que vou fazer todo mundo sofrer por mim**. Sempre penso no outro. E do meu grupo da escola é igual falei, vai um por um. Porque as meninas sempre vem conversar comigo quando não estão legal, eu sou a que dá conselho, eu nunca consigo desabafar, mas tipo, eu sou como se fosse a base. Todas nós temos problemas, aí se eu morrer, se eu querer me matar ou algo do tipo, vai ser que nem dominó, a minha amiga Y. e S. sempre dependem de mim, aí vai ser dominó [...] **Às vezes eu me sinto um robô**. Porque eu tô perto de algumas pessoas fazendo piada, enfim, o que a pessoa manda eu faço. Eu me sinto controlada por amigos, aí chega em casa, é automático, eu sento na minha cama e vem uma dor no peito, eu não consigo explicar, **parece uma dor no peito, o estômago vazio**. **Aí só dá vontade de chorar**, depois passa e eu fico bem, mas depois volta de novo. Aí fico com **um monte de coisa na cabeça, eu quero fazer merda**, mas penso que é melhor não por conta do efeito dominó, não consigo”.

Quando as colegas disseram sobre a escola não as acolherem, Girassol disse: **“Sim e a escola acaba sendo um inferno**, porque você não tem vontade de fazer nada. Tipo, a professora tá falando com você, e você não consegue se concentrar, você só pensa no que tá sentindo, você não quer estar aqui. Mas, você tá aqui por obrigação, porque é o melhor futuro, carreira, “tãããã”, acabamos até indo mal nas disciplinas”. Ao ser indagada em quais disciplinas estava com dificuldade, Girassol respondeu: **“Pra mim eu ‘tô’ em todas, porque eu nunca consigo prestar atenção e acabo tendo dificuldade em tudo. Esse ano... ano passado eu estava tendo muita dificuldade, mas eu estava me esforçando, querendo aprender, mas agora que a escola tá esse inferno a gente nem tá querendo aprender. A gente só tá aqui por obrigação e para escapar de casa, mas também a gente escapa de casa pra um lugar pior.”** Ao explicar sobre suas dificuldades, disse: **“Não é tipo notas ruins. Porque as notas ainda dá para dar uma conversada com os professores, não uma conversa para desabafar**, mas para dizer que olha **“não estou muito bem, e ultimamente tá difícil”**, aí até o professor pode dar um ponto. A nota em si é mais fácil. O problema mesmo é prestar atenção, entender o que a professora tá falando. Porque as vezes penso **“que que o professor tá falando?”** a mente vai pra outro lugar e depois volta” **(Transcrição de áudio – quarto encontro)**.



Na narrativa de Girassol é possível observar o sofrimento que deriva de suas relações interpessoais e consigo mesma. Girassol nos apresenta em seu discurso uma contradição em que não pensa em tirar sua própria vida, pois seria um efeito dominó, suas amigas poderiam acabar fazendo o mesmo, além disso, magoaria as pessoas que a amam. Todavia, se sente controlada pelos outros, se sente um robô, e considera os espaços de maior convívio com outrem, como a escola e a casa, um inferno, como expresso no quadro acima. No entanto, sua queixa é marcada pelo outro nas duas situações. Deixar de fazer algo que possa magoar o outro e se sentir triste por não ter o outro do modo que deseja.

Qual é, então, o papel que o outro ocupa nessa relação? Ou qual a importância que esse outro assume para Girassol? Já que o outro centraliza seu sofrimento, seja pela sua presença ou ausência. Veja, tais questões destacam, mais uma vez, a prevalência da dimensão afetiva no sujeito, pois não é possível destoar-se do afeto. Mas seria, realmente, o outro causador do sofrimento de Girassol?

Nesse sentido, Bastos e Dér (2000), dizem que Wallon em sua teoria do desenvolvimento considera que esse movimento de o sujeito preferir estar em grupos, e que nessas atividades grupais trocam de papéis a depender da situação, é denominado de gregário. Para o teórico, a dimensão gregária configura-se como um grupo que habita uma necessidade de satisfazer a camaradagem e é de extrema importância no processo do sujeito, pois auxilia na constituição da pessoa e para o conhecimento que dela pode ter.

Estas relações estabelecidas são marcadas por influências recíprocas que podem ter motivos e/ou ocasiões para ela exprimir-se ou realizar-se. Wallon considera o outro um complemento necessário do eu no processo constitutivo, mas destaca a distinção que o sujeito deve fazer do eu e do outro. Essa distinção resulta de uma afirmação da identidade de si mesmo e do que é preciso expulsar dessa identidade para confirmá-la. Desta maneira, o eu e o outro se constituem, simultaneamente, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementariedade recíprocas. Complementam-se, então, pela própria oposição (Bastos & Dér, 2000).

Para melhor compreensão dessa relação recíproca, há um conceito na teoria walloniana intitulado de *socius*, o qual é resultante de uma bipartição de realidade íntima entre o eu e o outro, pois o outro se torna um outro eu, vai se modificando e apresentando diferentes funções. Ocorrendo, então, a consciência de si, dá-se um eu duplicado, em outras palavras, o *socius*. Uma das funções mais importantes do *socius* é o papel intermediário entre o mundo interior e exterior, traduzindo os caprichos do eu (Bastos & Dér, 2000). A partir dessa compreensão, o

que podemos avançar na discussão sobre Girassol? O que estaria em seu discurso denunciando seus caprichos?

Essa constante preocupação com o outro seria, talvez, uma necessidade de agradá-los? Ao termos consciência de que somos seres gregários, logo, afirmamos que precisamos do outro e vice-versa, numa espécie de codependência: é dialético. Precisamos, pois conforme a teoria walloniana aqui tecida, é por meio do outro que nos identificamos ou não, é por meio do outro que nós percebemos e aprendemos a lidar com nós mesmos. O outro, portanto, um outro eu no sentido de que sempre permanece algo em nós das relações que estabelecemos, o outro é o social (Wallon, 1979).

Como Girassol é afetada por esse social? Como Girassol significa esse social? Em seu discurso, Girassol expressa inúmeras vezes o quanto se preocupar com o outro de forma excessiva está lhe fazendo mal, tendo de seguir a vida que seus pais querem para ela. Girassol em um dia após o encontro pediu para conversar individualmente, e disse que estava se sentindo muito pressionada por seus pais, principalmente seu pai, por ter de ser a filha perfeita e ser exemplo em tudo que faz, ainda mais por eles serem referências na igreja e nas células<sup>6</sup>. Sente falta da preocupação dos seus pais em ouvi-la e acolhê-la, inclusive, pensa em seu irmão e espera que ele não sinta o mesmo que ela. Porém, por outro lado há uma preocupação excessiva de como Girassol se apresentará a esses outros perante à sua boa conduta, *modus operandi* que também é possível ver na própria Girassol de sua preocupação de si e com os demais (**diário de campo – terceiro encontro**).

Além disso, há a preocupação de Girassol ter de estar sempre bem para seus amigos, pois se considera um exemplo influenciável entre eles. Também tem a escola, onde se vê obrigada a ter que tirar notas acima da média, entender o conteúdo escolar e ter boas relações com professores. Ainda, como Girassol vem se relacionando com seus outros eu? Se considerarmos que o outro eu são as significações que fazemos de outros que são compartilhados conosco. Que atribuições Girassol faz a si com base nas relações estabelecidas? Como Girassol vem significando estas relações? Vemos aqui, o gregário presente, já que seu pensamento e ação são, geralmente, regidos pelo outro. Por outro lado, há também um extremo de querer se livrar a todo custo desse outro que lhe pressiona e lhe submete à um sofrimento imensurável, um outro que lhe robotiza e deixa seus espaços rotineiros infernais, conforme verbaliza Girassol.

---

<sup>6</sup> Subgrupos que se concentram as pessoas do bairro que frequentam a mesma igreja ou mesmo seguimento religioso.

Sabemos, portanto, que o outro, que o social não só assume importância na constituição do sujeito, mas é indispensável para seu desenvolvimento, cabendo a nós refletir como Girassol vem se constituindo imersa no cenário de qual se queixa. Como deve ser pensar e agir para conseguir agradar o outro mediante à preocupação que a adolescente diz ter? As ações de Girassol são totalmente em busca desse outro ou em num movimento dialético ela também acaba por se agradar delas? Será que quando Girassol não atende às expectativas desse outro ela se magoa justamente por não ter tido esse ganho (que é agradar as pessoas com quem se preocupa)?

Diríamos que sim, ao responder estes questionamentos com base no discurso de Girassol. A estudante sente-se incomodada e/o triste quando não consegue satisfazer os outros com que se relaciona. Sua preocupação em atender à necessidade alheia é o que a traz constante sofrimento, pois como sugere em sua narrativa, Girassol sente-se bem, quando sente-se útil ao outro, lhe trazendo um ganho secundário.

No entanto, o constante agradar é algo que escapa de Girassol, visto que não é possível, mesmo querendo, agradar o outro a todo momento, ainda sabendo o que a pessoa possa esperar de você. Como exemplo disso, é o que a estudante diz quando não consegue atender as vontades de seu pai, pois não se vê da forma que ele quer que ela seja, não possui a vontade de se dedicar ao compromisso com a igreja como seu pai. Ou seja, Girassol acaba se anulando para conseguir atender ao outro, acarretando, então, em maior profundidade de suas angústias.

Nesse sentido, o quanto nós – sociedade – estamos nos empenhando a criar adolescentes com altas expectativas de sempre agradar? Já que essa presente pesquisa busca pautar-se pela via do afeto, seria possível nós – sociedade – convivermos somente com afetos positivos? Girassol paralisa ou avança submersa nos sentimentos e emoções expressados por ela?

Diria que não, não é possível viver apenas com os afetos positivos, pois somos afetados diariamente e de formas que vezes gostamos e vezes não. É preciso aprender a lidar com o desconforto, mas não permanecer nele. Mesmo os afetos negativos ao causarem inconformidade, conflitos, entre outros, podem proporcionar ao sujeito modos diferentes de pensar, de ser e agir, pois podem ajudar a se posicionar perante as questões que lhe angustiam, acarretando em mudanças.

Deste modo, acreditamos que havia momentos que Girassol paralisava perante os sentimentos e emoções experimentados por ela, preferindo não só se queixar e chorar, mas guardar o que lhe incomodava só para si. Todavia, acreditamos que a estudante conseguiu avançar naquilo que se queixava. Após o encerramento dos encontros em 2019, e a triste chegada da pandemia em 2020, como citamos anteriormente, optamos por continuar com o

Projeto Tua Voz por via remota. A nova configuração do projeto consistiu em encontros que foram oferecidos aos alunos da escola em que estávamos inseridos poderem discutir a temática que quisesse. Contextualizo, pois Girassol começou a frequentar estes encontros, mesmo sendo encontros mediados por outros psicólogos, consegui acompanhar o envolvimento da estudante nos encontros, seus avanços na compreensão de si e do outro.

Por fim, em falar em sociedade, vimos que os três relatos apresentados são de pessoas do sexo e gênero feminino. Como trata/lida a sociedade com a expressão afetiva e sensível do gênero masculino? Veremos a seguir a análise a partir do discurso de Cravo, um dos poucos meninos presente no grupo e único que permaneceu do início ao fim.

#### **6.4 “Ah, vai chorar?”: O que nos revela Cravo acerca das emoções e sentimentos de meninos?**

No quarto encontro em que as estudantes estavam relatando suas angústias, Cravo estava em silêncio, apenas observando, e ao ser indagado se havia se identificado com o discurso das meninas, Cravo expressa sua opinião, revelando especificidades relativas à identidade de gênero que julgamos importante trazer para compor esta análise que visa a pôr em evidência as emoções na adolescência.

Cravo é um garoto de 14 anos e mora com seus pais. Muito amigo de Jasmim e Tulipa, Cravo optou por participar dos encontros por estar junto de suas amigas e porque a princípio imaginava que seria um atendimento psicoterápico e tinha curiosidade para saber como era (sic). Ao passo que foi participando, foi se inteirando da dinâmica dos encontros e foi ficando. Na maioria das vezes se mantinha em silêncio, sem manifestar suas opiniões, mas sempre com olhos e ouvidos atentos aos relatos das colegas. Ao ouvir sua amiga Tulipa contar que sua família achava que ela fazia drama de tudo e que seu problema na verdade era falta de Deus, Cravo reage: **“Isso para mim acaba sendo o mais decepcionante, procurar uma desculpa em uma religião** ou tentar de alguma forma uma solução simples, uma resposta. Eu não tô falando com a pessoa no interesse de ter uma resposta simples ou uma coisa básica, não, eu tô ali pra conversar, porque eu quero saber, eu não tô, não tô ali debatendo sobre um assunto, **tô me expressando e eu quero trocar sentimentos**, ideias, não quero simplesmente “ah eu tô sentindo isso” e o outro diz “tá faz isso”, sei lá, não é o que eu espero”.

Em outro momento em que as meninas falavam de suas angústias e alguma choravam perguntei a Cravo como se sentia em relação aqueles sentimentos e ele respondeu: **“Não é porque eu sou homem e tal, as pessoas pensam que não funciona nada aqui dentro (aponta para o coração)**, mas tem, por mais que eu tenha, ééé, não que eu tenha menos sentimentos, mas por mais que eu tenha, não tenha, não seja tão frágil, nesse sentido eu também me sinto, sei lá, que nem da última vez a amiga minha estava chorando e eu me senti desamparado, era pra eu ser um alicerce, a base”. Perguntei se costuma ouvir isso com frequência e de quem, Cravo disse: “Sim, mais a família”. Pedi para que dissesse como se sentia sobre essas questões, ele disse: “Bom, eu sinto primeiramente que isso é uma babaquice extrema, porque por mais que tente argumentar as pessoas acham que tem ser isso, isso e

aquilo. **Tipo, de perguntar “ah, vai chorar?”**, aí não sei tentar procurar uma pessoa pra ir atrás (inaudível)”, Ao ser indagado se tem alguém da família que ele pode conversar e, se a conversa é sem julgamentos, Cravo respondeu: “Ah, hmm.. Geralmente meu pai. Sim, na maioria das vezes” (**Transcrição de áudio – quarto encontro**).

Os recortes apresentados do relato de Cravo revelam o quão ele se sente afetado de forma negativa por não poder expressar seus sentimentos, como no exemplo que dá quando as pessoas lhe perguntam: “ah, vai chorar?”. Cravo não só é afetado como conseqüentemente também acaba por afetar as pessoas que o rodeiam, pois como verbalizado pelo garoto, quando alguma amiga não se sente bem, ele não sabe como agir, como ser um ombro amigo, pois geralmente esses assuntos que dizem respeito ao aspecto afetivo não costumam ser assunto de “homem”.

Novamente enfatizamos que o sujeito e o meio se constituem mutuamente, e nos é conhecido como esta questão do masculino circula nos contextos sociais. Um garoto que vive em uma sociedade machista<sup>7</sup> vai se deparar com esses traços, seja na reprodução desses comportamentos, seja sendo vítima desses estigmas ou se colocando contra. Mesmo que usufrua do privilégio de ser homem em uma sociedade que oprime mulheres, o homem não está livre da opressão. Isto porque o sistema patriarcal<sup>8</sup> afeta tanto as mulheres quanto os homens. Quantos homens deixam de se expressar por sentirem que serão julgados?

Quantos homens evitam chorar por medo de serem julgados como fracos? Ou que só choram em silêncio, pois não devem demonstrar “fraqueza” diante dos outros? Essas questões nos conduzem a refletir sobre o porquê de haver um único menino no grupo de adolescentes com que trabalhávamos, lembrando que esse grupo se formou a partir das indicações dos educadores de jovens que necessitavam de um olhar especializado sobre suas atitudes compreendidas como depressivas ou mesmo de automutilação. Estariam os meninos isentos destes sofrimentos que acometiam os jovens? Ou será que os meninos estariam escondendo suas vivências?

Neste momento, julgamos importante nos voltarmos a dados mais objetivos e fomos verificar o número de estudantes nos anos escolares em que estavam os adolescentes participantes do projeto e nos demos conta de que com algumas variações, o número de meninas e meninos se equivaliam, logo não se tratava de haver mais meninas do que meninos, mas

---

<sup>7</sup> O **machismo** é um preconceito, expresso por opiniões e atitudes, que se opõe à igualdade de direitos entre os gêneros, favorecendo o gênero masculino em detrimento ao feminino. Ou seja, é uma opressão, nas suas mais diversas formas, das mulheres feita pelos homens.

<sup>8</sup> **Patriarcado** é um sistema social em que homens adultos mantêm o poder primário e predominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades. No domínio da família, o pai (ou figura paterna) mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças.

aparentemente de tratar-se de um fenômeno manifestado mais pelas meninas, ou haveria dificuldade de os meninos admitirem que precisavam de ajuda?

O que levaria, então, as meninas a aderirem mais a estes espaços dedicados a expressões de sentimentos e emoções? Partindo das falas de Cravo, pudemos perceber que a adesão ser menor por parte dos meninos se dá justamente pelo gênero masculino não ser relacionado com expressão e manifestação de sentimentos e emoções. Nesta direção, os estudos de Silva e Bertuol (2015) indicam que a construção do gênero se dá na cultura e começa muito cedo nas brincadeiras de crianças, em que há aquelas destinadas a meninas e a meninos.

Ainda, Butler (2003) discorre sobre a heteronormatividade, a qual se caracteriza pela regulação da prática heterossexual imposta como norma cultural e biológica, isto é, uma ordem forçada do sexo e gênero. O que explica, por exemplo, a provocação dos amigos de Cravo em relação à possibilidade de chorar ou de se apresentar sensível em alguns momentos, visto que a heteronormatividade não inclui homens frágeis, pois estes seriam vistos como afeminados ou com sua orientação sexual em questão.

Connell (1995, 1997), coloca o conceito de “masculinidade hegemônica” como configurando um padrão social de gênero que legitima o patriarcado e visa à posição dominante dos homens e à subordinação das mulheres. Este modelo não aceita a existência de masculinidades, somente de uma masculinidade que é viril e preferencialmente, branca.

Podemos, aqui, achar um elo entre essa compreensão e a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, base teórica que nos auxilia nessa discussão. Esta perspectiva considera o meio e o sujeito dialeticamente em permanente constituição, e neste sentido, para Vigotski (2010) o meio – o social – é o próprio desenvolvimento. O que promove modos de ser, de pensar e de agir é o social, e esta promoção ocorre por meio da apropriação da cultura.

Diante disso, cabe refletir sobre nossa contribuição à formação de crianças, adolescentes e jovens no que concerne às questões de gênero e orientação sexual? Que tipo de espaço a escola promove para o diálogo sobre essas questões? E as famílias?

Nossas experiências têm apontado que por vezes a escola acaba se constituindo como mais uma instância que conserva e promove a normatividade heterossexual como única possibilidade de ser do sujeito, impondo às crianças e aos adolescentes um padrão a ser seguido a qualquer custo, sob pena de sofrerem as consequências da discriminação e rejeição. No entanto, cabe ressaltar que a escola não é a única instituição disciplinadora e de convívio social, apesar de considerarmos-la imprescindível no desenvolvimento. Sabe-se ainda que a problemática que nos referimos aqui é gênese estrutural e macrossocial.

Retomando a compreensão de Wallon sobre o desenvolvimento, este tem em sua base a integração indivíduo-meio e dos domínios funcionais afetivo-cognitivo-motor, que se constituem de modo dinâmico em que se alternam os domínios a depender do momento do desenvolvimento. Caberia questionar qual a possibilidade desses sujeitos submetidos a estas condições sociais de integrarem essas pressões do meio aos seus modos de sentir e ser. Como Cravo estaria vivenciando seus processos afetivos? Segundo o que Cravo expressa, com desprazer ou sofrimento. Seria essa vivência privativa de Cravo ou também de muitos dos meninos que estão nas mesmas turmas das meninas participantes do projeto? Segundo o que nos informa uma das gestoras da escola, são vários os meninos que recorrem a ela querendo conversar sobre questões de menino. Por que eles não veem aos encontros que oferecemos?

Esses questionamentos nos remetem às nossas ações: estaríamos preparados para lidar com estas questões? Se estamos, porque não conseguimos convencer esses adolescentes de que o espaço oferecido nos encontros é seguro e confiável, e que serão acolhidos e respeitados em suas manifestações? Parece possível afirmar que há muito que se avançar no campo da educação e da psicologia para abarcar esta demanda, geradora de sofrimento, e tão fundamental ao desenvolvimento de crianças e jovens. Fica o desafio para que outras pesquisas focalizem as questões aqui colocadas. Além de ser mais uma questão para justificar a importância do Psicólogo Escolar como profissional das relações e mediador de conflitos. Sendo assim, veremos a seguir a visão da Psicóloga Escolar atuante desta pesquisa-intervenção.

Diante das manifestações das emoções dos estudantes que foram apresentadas aqui, como ficam as emoções da Psicóloga Pesquisadora em todo esse processo? Como deve ser estar inserida nesse campo em que pode se observar tudo à flor da pele? A seguir, será discutido a vivência e os desafios da profissional em questão.

### **6.5 “Ante a tanto sofrimento, não sei o que fazer, só me resta acolher”: a narrativa da Psicóloga Escolar e Educacional**

*"A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar".*

**Eduardo Galeano**

Como se sente a profissional da Psicologia frente aos desafios com que se depara na escola? Em especial, como agir quando inserida em um contexto permeado de manifestações de sofrimento de adolescentes – quase crianças – que se automutilam e narram ideias suicidas? De que recursos, técnicas, teorias, reflexões deve dispor o profissional de psicologia

para lidar com essas manifestações em uma atuação que se volta ao coletivo? Como lidar com a impossibilidade de acompanhar essas pessoas, não saber se estão recebendo o atendimento adequado?

“Ante a tanto sofrimento, não sei o que fazer, só me resta acolher”. Esta frase, escrita em um dos diários de campo, aparecia também nas reuniões de orientação, quando me encontrava com a orientadora, após sair da escola, e relatava o ocorrido. Nestes momentos deixava saírem minhas emoções, relatando os acontecidos e dando vazão ao que eu sentia. A prevalência de afetos de tonalidades desagradáveis não era exclusiva dos adolescentes, mas também, minha.

O coração parecia dilacerar, e toda técnica aprendida na formação esvaia-se pelos olhos, literalmente, presente em alguns choros após as intervenções. Sem preocupações, me dispo do véu da neutralidade científica, pois como é possível a escuta de tanto sofrimento não nos afetar? A vivência dialética da pesquisadora-psicóloga-mulher que afeta o outro ao acolher e escutar e, a um só tempo, também é afetada, sobretudo, em suas formas de intervir nesse contexto.

Que experiência é essa, por vezes vivida com a sensação de impotência, ainda que atuando no encaminhamento dos estudantes para atendimento especializado, encontrando e indicando serviços de psicologia, ou ainda participando de reuniões com os pais? Percebi, num dado momento, que uma das razões do meu mal-estar era não ter acesso ao desfecho dos casos, ou seja, saber se aqueles estudantes estavam em atendimento, se as famílias estavam acolhendo seu sofrimento. O incômodo aumenta quando penso no número de adolescentes que carregam o sentimento de insuficiência. Insuficiência que senti em nosso trabalho, diante dessa relação escolar que não se abre para que se possa enxergar o sujeito, enxergar a potência, ainda que nós tenhamos informações mais à distância, mais pontuais sobre esses adolescentes. No caso de Tulipa, por exemplo, sei que continua frequentando a escola e morando com sua avó, que seu pai havia sido chamado à escola para ser informado do caso delicado de sua filha, mas não temos informações quanto à evolução de seu atendimento.

Que formação é necessária para lidar com isso tudo? Ao observar o caminho que percorri durante a graduação, busco na minha memória as experiências e reflexões que podem me oferecer subsídios para lidar com estas questões e me deparo com a falta. Há, portanto, urgência em se reformular a formação em psicologia visando teorias e práticas que possibilitem trabalhar com o coletivo e desenvolver o colaborativo. Me deparo com a escassez de teorias sobre as emoções, abordando-as como funções psicológicas que se desenvolvem e que se constroem. Todas essas faltas estão na base do meu sofrimento, tanto em ver a profundidade



das angústias dos estudantes, quanto em sentir junto com eles e, sobretudo, como profissional que não pode oferecer o que eu gostaria para eles. Qual é o papel da Psicologia Escolar, afinal?

São inúmeros os desafios que nós, profissionais de Psicologia, temos de enfrentar para atuar na escola, e não só em relação a recursos para atender às suas demandas, mas, também, para consolidar a efetividade da psicologia como profissional da escola/educação, o que só se tornou possível em dezembro de 2019, com a aprovação do Projeto de Lei 13.935/2019<sup>9</sup>. Outro desafio que permeia as relações do profissional de psicologia na escola é a representação deste profissional pelos educadores, em geral como profissional da clínica, que atende individualmente aqueles que apresentam algum tipo de “problema”, em geral estudantes. Quebrar esta representação passa por uma atuação sólida, voltada ao coletivo, com ações planejadas e discutidas com o corpo profissional e discentes da escola, em que se invista na reflexão permanente com os educadores e publicização dos resultados, dentre outros.

Diante disso, acredito que o desenvolvimento de uma práxis psicológica que vise transformação demanda que o Psicólogo esteja inserido no contexto escolar, pois esta inserção lhe possibilitará compreender o papel da escola na constituição da identidade do sujeito. Além disso, a atuação psicológica em parceria com os profissionais da escola torna-se fundamental quando se pretende desenvolver práticas que transformem os processos escolares em consonância com o desejo dos estudantes e de seus profissionais. Isto porque o cotidiano escolar também é parte fundamental da vida do estudante, conforme Braz-Aquino & Rodrigues (2016).

Diversos autores da área da Psicologia Escolar (Guzzo, 2003; 2005; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Marinho-Araújo, 2016; Martínez, 2010; Oliveira & MarinhoAraújo, 2009; Souza & Andrada, 2013; Souza, 2007; Souza et al., 2014, Souza, 2008, 2016; Patto, 2015) se dispuseram a buscar novas práticas e aportes teóricos que possibilitassem o fortalecimento da área enquanto campo de conhecimento e de atuação que oferece contribuições ao campo da educação, sobretudo aos processos de desenvolvimento de crianças e de adolescentes, construindo importantes concepções e modelos que estão disponíveis ao acesso daqueles que pretendem atuar de uma perspectiva crítica nas escolas. O profissional de psicologia, segundo esses autores, deve assumir uma postura de questionador, observador dos contextos e sempre atento aos sujeitos singulares e suas significações do mundo. Assumindo

---

<sup>9</sup> Esta lei dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para “atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”, que deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os sistemas de ensino têm um ano para implementação e cumprimento da nova lei (fonte: câmara dos deputados).

essa perspectiva de Psicologia Escolar e de psicólogo que investiga e atua, a um só tempo, no contexto escolar, apresentamos, a seguir, a dimensão do afeto que sustentou nossas investigações.

Frente a estas demandas, questiono: a quem e ao que se destina o espaço escolar? Pelo fato de a escola ainda não compreender que não existe dissociação entre cognição e afeto, emanam no ambiente escolar a ideia de que este espaço visa somente à apreensão de conhecimentos científicos. O que conseqüentemente acaba por não fomentar espaços de diálogo que tenham como intuito a escuta e o acolhimento do sujeito inteiro. No entanto, no caso do trabalho aqui apresentado, a escola abriu um espaço, mas ocorria ainda, diversos empecilhos para que as atividades se desenvolvessem plenamente, como, por exemplo, acarretando aos adolescentes o sentimento de inadequação ou de estarem perdendo algo com os professores nas aulas, enquanto participavam das práticas psicológicas.

Todavia, ao refletir criticamente percebi que minha ação estava sendo pautada pela remediação. O que intensifica ainda mais meu mal-estar, percebendo a impossibilidade de fazer o trabalho que acredito ser função do psicólogo. Como ter planejamento nas ações preventivas? Como lidar com a oposição dos professores ao serviço psicológico se é preciso que este profissional seja parte da rotina escolar para construir e estreitar vínculos?

Como avançar na consciência e reflexão do coletivo? Mesmo trabalhando com, em média, 30 estudantes, não foram todos que permaneceram do início ao final, e até os que permaneceram não participaram de todos os encontros. É preciso um trabalho permanente e contínuo que envolva tanto os estudantes, quanto a gestão, docentes, pais, comunidade, e por isso a necessidade do psicólogo integrado à equipe escolar. Além disso, ao defendermos aqui que não há separação possível no desenvolvimento entre cognição e afeto, também afirmamos que a forma que os adolescentes são afetados influencia no processo de aprendizagem. O que pode, então, o psicólogo contribuir nesse contexto?

Para Vigotski (2010) a afetividade humana deve ser parte integrante na aprendizagem, pois sem essa integração o conhecimento perde o sentido e não se relaciona com a realidade. Destacar a dimensão afetiva não significa priorizá-la a ponto de desconsiderar a cognição. A visão monista não implica a sobreposição de aspectos ou elementos, mas compreender que coexistem e são dialéticos. Essa integração, pode ser compreendida a partir das ideias de Wallon, conforme Almeida (2010), que se expressa no conceito de *pessoa* que seria a integração dos conjuntos (afetivo, motor e cognitivo) que compõem a singularidade humana.

Sendo assim, compreendemos que saber do processo de desenvolvimento do sujeito é tarefa do Psicólogo, mas ao ser estabelecida a parceria com os professores, conhecimentos

podem ser compartilhados e assim pode começar a ocorrer transformações por meio da reflexão coletiva. Por isso defendo aqui que o Psicólogo dentro do âmbito escolar tem muito a oferecer, conforme Oliveira (2017), e que é imprescindível a ressignificação da atuação da Psicologia Escolar, a qual passa pela apropriação de referenciais teóricos e práticos que reafirmem os processos interativos conscientes e inconscientes, bem como constitutivos dos sujeitos em processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva dinâmica de desenvolvimento (Gomes & Souza, 2014).

Os desafios existentes que permeiam o fazer dos psicólogos escolares assumem uma concretude tanto quanto são concretos os problemas que assolam as instituições escolares do país, parafraseando Gomes e Souza (2011). O Psicólogo exerce papel de mediador das relações afetivas que permeiam o ambiente escolar, pois atua na compreensão e promoção do afeto positivo e/ou negativo no referido contexto. Visa também ações voltadas para a criação e a utilização de instrumentos psicológicos e de intervenção que auxiliem não só os estudantes, mas concomitantemente, os gestores, docentes e familiares (Souza et al., 2013).

Isto acarreta ações que motivem todos os agentes escolares para uma melhor participação da vida na escola, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem, até a resolução de conflitos rotineiros como indisciplina e desrespeito, portanto, objetiva trabalhar por uma escola motivadora e de construção coletiva (Souza et al., 2013). Ademais, o Psicólogo Escolar contribui para favorecer a compreensão dos sistemas de relações e de subjetividade social que configuram os sujeitos, elementos que estão inseridos no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que o integram (Martinez, 2010; Andrada et al., 2018).

Assim, como foi realizado no período em que estava na escola, os encontros com os estudantes possibilitou a abertura de espaço dialógico acerca de seus sentimentos e emoções, fazendo com que eles expressassem e refletissem sobre suas afecções. Esse trabalho, o qual consideramos, metaforicamente, um trabalho de formiguinha, forneceu avanços para os sujeitos envolvidos. Digo isso, após o encerramento das atividades, pois quando estamos submersos no contexto, ativa como pesquisadora e psicóloga fica difícil ter ciência da dimensão que o trabalho tomou. Justamente porque nos dedicamos ao processo do que ao resultado final, de fato.

O envolvimento das estudantes com o grêmio estudantil e com o Projeto Tua Voz nos mostrou avanços em se conscientizar da percepção de suas emoções, bem como das relações com os outros e consigo mesmo. A partir disso, ocasionando em novos modos de agir, como se tornando ativas em projetos elaborados em parceria com a escola. Além disso, apesar da falta diálogo que os adolescentes possuíam para expressar seus anseios, tal como eles se queixavam.

Foi possível observar no decorrer dos encontros o que antes era somente choro e lamentação, virar reflexão acerca de como eles são afetados e afetam o meio em que estão inseridos.

Afinal, **frente às barreiras nos movemos ou paralisamos?** De acordo com Favarin (2018) os trabalhos desenvolvidos pelos Psicólogos escolares encaram dúvidas sobre seus possíveis alcances. Se por um lado a escola exige a presença desse profissional, por outro tende ser atravessado muros e mesmo assim não há garantia de sucesso em seu trabalho. Uma vez que também se encontra imbricado nas relações de poder existentes incluindo a descontinuidade oriunda do sistema que já nos cerca. Concluo que seja mediando encontros, independentemente se é com estudantes, gestores, docentes, segundo Galeano (epígrafe), o horizonte ainda está ali – mesmo diante às barreiras – para que continuemos nos movendo, avançando, revolucionando. A cada três perguntas respondidas, há quatro novas a serem feitas, passos a que se avançar, desafios para se superar. Assim se constituem as relações, permeados de afetos agradáveis e desagradáveis.

## 7 Considerações Finais

*“Vocês trabalham para quê?  
Eu sustento que a única finalidade da ciência  
está em aliviar a canseira da existência humana.  
E, se os cientistas,  
intimidados pela prepotência dos poderosos  
acham que basta amontoar saber,  
por amor ao saber,  
a ciência pode ser transformada em aleijão e  
suas novas máquinas serão novas aflições, nada  
mais.*

*Com o tempo é possível que vocês descubram tudo que haja por descobrir.  
E ainda assim, o seu avanço há  
de ser apenas um avanço para  
longe da humanidade.*

*O precipício entre vocês e a humanidade  
pode crescer tanto que ao grito alegre de vocês,  
grito de quem descobriu alguma coisa nova,  
responda um grito universal de horror à vida”*

**Bertold Brecht (1898 – 1956) Peça teatral  
“Vida de Galileu Galilei. Escrita em  
1938-39, Alemanha.**

Este trecho de Bertold Brecht nos pareceu uma boa forma de iniciar a vírgula deste trabalho, dizemos vírgula, pois apesar de nomear como considerações finais, ainda não o consideramos um ponto final. Dito isso, compartilhamos aqui a significação que fizemos do texto acima, o qual para nós, revela a ciência como parte imprescindível da revolução da humanidade. Ciência para alimentar o saber, não o acumular, ciência para justificar e assim, acessar outros meios, realidades, motivos e construir pontes para ações, transformações, não naturalizar fatos. Ciência para que o avanço seja constante e dialético. Ciência para que aprendamos a lidar com nossos anseios, sobretudo, nossas inquietações, angústias e estranhamentos.

Ciência para continuarmos caminhando e construindo juntos não só as respostas, mas sim, as próximas perguntas. Por isso é importante enfatizar o movimento aqui explícito, o qual é comum não somente na Psicologia, mas na perspectiva teórica aqui apresentada, movimento de se deparar com mais questionamentos do que com as respostas dadas. Isso não diz respeito a uma ineficiência da pesquisa, mas abre espaço ao que procuramos com as pesquisas: inseri-las num contexto real, em que se visa à reflexão dos fatos para a partir daí traçar caminhos que vão em direção à transformação.

Nesse mesmo trilhar, sabemos que para todo fechamento antecedeu uma abertura, sendo assim, retomamos os objetivos da pesquisa para irmos tecendo nossas considerações. Ao olharmos para as emoções dos adolescentes, constatamos a presença de sofrimento, o sentimento de falta de apoio, insuficiência, que colocavam esses adolescentes em situação de vulnerabilidade, levando alguns à auto mutilação e à ideação suicida, por exemplo.

Nos questionamos sobre as causas que os colocavam à mercê de tanta pressão e descontentamento para com a vida, pois além de nossa percepção, os próprios adolescentes manifestavam sua identificação com angústia profunda. Diziam sentirem-se injustiçados pelos entes próximos; submetidos a uma condição que não viam saída; com o desejo de se afastarem cada vez mais dos ciclos sociais por considerar a sociedade tóxica, e muitas vezes, serem parte dessa intoxicação.

Como enfatizado, as demandas dos estudantes se assemelhavam bastante, parecendo um diálogo contínuo, em que cada uma se complementava ao compartilhar da mesma angústia, e mesmo quando algum deles não houvera experienciado algo similar, dizia compreender o que seus colegas estavam expressando, colegas estes que faziam parte do encontro de psicologia e que percebiam as emoções e sentimentos de modo a se identificarem, pois acolheram os demais ao passo que escutaram seus relatos.

Todavia, também chegou a haver um episódio em que as estudantes após o quarto encontro (encontro em que estão os dados dos resultados e discussões) ao irem ao banheiro e estarem frente a outras colegas que sem saber o que estava acontecendo, apenas ao vê-las chorando começaram a caçoar. Foi possível notar que a percepção das emoções ali manifestadas pelo choro causou outra reação e, possivelmente, não identificação. Ao pensar a escola como um coletivo que engloba estudantes, docentes, gestores e demais funcionários, questionamos como a própria instituição escolar afeta os estudantes e suas relações interpessoais e intersubjetivas incluindo, portanto, suas relações familiares.

Ainda, pareceu-nos diante desta discussão que esses dois grandes grupos, a família e a escola, possuem importância significativa na vida desses estudantes. Enquanto de um lado ocorre na escola e na família acolhimento e preocupação excessiva, também há um outro lado que vai pela linha da banalização dos afetos manifestos, de acordo com a fala expressa pelos adolescentes. Entretanto, ao dizer que nos questionamos acerca das razões pelos quais os adolescentes sentem-se mal como narram, não era somente identificar o dispositivo que os mantinham se sentindo assim, mas como isso os afetava no todo e nas partes, como os move ou paralisa.

Revelou-se a pouca diversidade das relações destes adolescentes, falta de diálogo, falta de espaço para a manifestação de suas emoções e sentimentos, isto é, o afetivo. A escola tem negado aos estudantes a possibilidade de lidarem com as emoções e, a consequência disso, ocorre o que os professores têm denominado de desinteresse pelas situações e atividades oferecidas pela escola, adquirindo significações do conhecimento escolarizado como algo mecânico e sem qualquer relação com suas vidas (Oliveira, 2017).

Assim como a escola, o ambiente familiar também carece ainda de promover tais espaços voltados à manifestação das emoções, o que acaba por resultar, muitas vezes, em consequências extremas, como as ações relatadas por esses estudantes do que já fizeram contra si mesmo e/ou que possuem vontade. Isso nos mostra, mais uma vez, o quanto o meio é parte indissociável do sujeito e que o afeta positiva ou negativamente, e sua função constitutiva assume papel importante na personalidade dos sujeitos, sobretudo, no processo da adolescência.

Enfatiza-se, então, que o sujeito precisa da relação com o outro para continuar se desenvolvendo, visto que todo sujeito é social. Momento pertinente este, inclusive, para reforçar a importância de um outro, principalmente, na mediação de relações em que os afetos negativos e situações conflitantes parecem tomar prevalência, como imaginar que o que os outros tem a oferecer são apenas situações desconfortantes, faz com que o sujeito passe a se afastar cada vez mais. Já que acreditamos, como salienta Chauí (2011) que um afeto só pode ser superado ou vencido por outro maior.

Ressaltamos, mais uma vez, a complexidade que circunda a escola e, portanto, a presença do Psicólogo nesses espaços afetaria o modo como as relações são estabelecidas e significadas, logo, evidenciaria a maneira como os sujeitos afetam e são afetados. Nesse sentido que o papel da contação de história para os adolescentes foi um instrumento de suma relevância para trabalhar as problemáticas destacadas nesta pesquisa.

A potência das histórias possibilitou pensar e vivenciar o que estava sendo contado, mobilizando que os adolescentes contassem as suas próprias histórias e, também, as vivenciasse de uma outra forma, transferindo-se para o cenário da narrativa, experimentando as emoções e sentimentos dos personagens. Percorrendo, então, este trajeto, conseguimos analisar as emoções manifestas dos adolescentes envolvidos nesta pesquisa, e posteriormente, refletir sobre as contribuições da Psicologia Escolar no favorecimento da elaboração destas emoções.

## 8 Referências Bibliográficas

- Almeida, L. R. (2010). Cognição, corpo e afeto. *Revista história da pedagogia*. Editora segmento.
- Andrada, P. C., & Souza, V. L. T. (2015). Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), pp. 359-368.
- Arrais, R. (2013). *Rumi – a dança da alma*. Publicação independente.
- Barbosa, E. T. (2017). *Os “donos da imaginação”: a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares*. Tese de doutorado – Puc-Campinas.
- Barros, M. de. (2000). *Ensaio fotográficos*. Editora record.
- Bastos, A. B. B. I. & Dér, L. C. S. (2000) Estágio do personalismo. Em: Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. Henri Wallon – *Psicologia e Educação*. Edições Loyola. SP: Brasil. Pp 39-50.
- Benjamim, L. (2010). Projeto Ômega Nyahbinghi. *Revista Eu&Eu Realidade Rasta*. Recuperado de: <http://omeganyahbinghi.blogspot.com/search?q=batida+do+cora%C3%A7%C3%A3o>.
- Braz-Aquino, F. S.; Rodrigues, L. F. (2016). *Estágio supervisionado em Psicologia escolar: intervenções com segmentos da comunidade escolar*. Pp 188-205.
- Butler, J. (2003). *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Chauí, M. (2011) *Desejo, Paixão e Ação na Ética de Espinosa*. São Paulo, Cia das letras, cap. 4 – Sobre o Medo.
- Connel, R. (1997). La organización social de la 72stúdio72idade. In: T, Valdes, J, Olavarría. (orgs.) *Masculinidades: poder y crisis*. Santiago, ISIS-FLACSO/Ediciones de lãs Mujeres. (pp.31-48).
- Connel, R. (1995). *Políticas da masculinidade*. Educação & Realidade, nº 20, Porto Alegre, (pp.185-206).
- Clot, Y. (2016). A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: Banks-Leite, L.; Smolka, A. L. B.; Anjos D. D. (Orgs.) *Diálogos na perspectiva histórico-cultural interlocuções com a clínica da atividade* (pp. 87-96). Campinas: Mercado das Letras.
- Dranka, R. A. P. (2010). *Linguagem como mediação entre a vontade do eu e do outro. Linguagem em (Dis)curso*, [S.l.], v. 1, n. 2, set. [Impresso].



- Espinosa, B. (1675[2008]). *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Favarin, R. da N. (2018). *Queixa escolar: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Fernandes, I. K. E. (2012). *Tambor – Breve Síntese – Origem e Religiosidade*. Rede Cecab.
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica* (A.R. Machado & E. G. Lousada). Campinas: Mercado das Letras.
- Gomes, C.; & Souza, V. L. T. (2014). *Os sentidos da inclusão escolar: reflexões na perspectiva da psicologia histórico-cultural a partir de um estudo de caso*. *Psicologia: teoria e prática* 16(3), pp 178-183. Recuperado de:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151636872014000300013&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872014000300013&lng=pt&tlng=pt)
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. *Psicologia escolar e compromisso social*. In: Martínez, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. (pp. 17-29). Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. In: Almeida, S. F. C. (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. (pp. 169-178). Campinas, Alínea.
- Jesus, C. M. de. (2014). *O diário de bitita*. Editora SESI-SP; 1ª edição.
- Jesus, J. S. (2020). *As Histórias que contamos de nós: mobilizando a imaginação e as emoções de estudantes do Ensino Fundamental II*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Machado, R. (2004). *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL.
- Manguel, A. (2001). *Lendo imagens: uma história de amor e ódio* (R. Figueiredo, R. Eichemberg e C. Strauch, Trad.) (5ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 2000).
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). *Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano: Fundamentos para a atuação em Psicologia Escolar*. In: Dazzani, M. V.; Souza, V. L. T. (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Práticas nos Contextos Educacionais*. (pp. 37-55). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Martinez, A. M. (2010). *O que pode fazer o psicólogo na escola?* *Em Aberto*, Brasília, 23(83), 39-56.
- Medeiros, F. P. (2017). *Vivência de adolescentes da escolha da profissão: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

- Minayo, M. C. de S. (2000). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Montezi, A. V. & Souza, V. L. T. (2013). Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Psicol. Esc. Educ.* [online], 17 (1), 77-85. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a08v17n1.pdf>
- Neves, M. A. P. (2020). *Imaginando, pensando, agindo: movimentos de significação de adolescentes mediados pela arte*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Oliveira, C. B. E. D., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). *Psicologia escolar: cenários atuais*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 9(3).
- Oliveira, C. R. de. (2017). *A indiferença de estudantes do ensino médio pelo conhecimento escolarizado: reflexões de um psicólogo a partir da perspectiva históricocultural*. Campinas: PUC-Camp, 90p. Recuperado em <http://tede.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/942/2/C%3%81SSIO%20RODRIGO%20DE%20OLIVEIRA.pdf>
- Oliveira, M. K. (1997) *Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. Ed. São Paulo: Scipione
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios. USP: IP.
- Rosa, J. G. (1956). *Grande Sertão Veredas*. Livraria José Olympio Editora. Ilustrações Poty Lazzarotto.
- Sawaia, B. B. (2009). *Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social*. *Psicologia & Sociedade*, 21 (3), pp. 364-372. Recuperado de <http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-edesigualdade-social.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>
- Sawaia, B. B. (2018). *Prólogo Afeto e Comum: categorias centrais em diferentes contextos*. In: Sawaia, B. B. Albuquerque, R. Burasello, F. R. Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial (29-36). São Paulo: Alexa Cultural.
- Sawaia, B. B. & Magiolino, L. L. S. (2016). As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: Banks-Leite, L.; Smolka, A. L. B.; Anjos D. D. (Orgs.) *Diálogos na perspectiva histórico-cultural interlocuções com a clínica da atividade* (pp. 61-86). Campinas: Mercado das Letras.
- Sawaia, B. & Silva, D. N. H. (2015). *Pelo reenatamento da psicologia: Em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano*. Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, 343-360.

- Silva, D. N. H. & Magiolino, L. L. S. (2018). Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L. S. Vigotski e B. Espinosa. In: Sawaia, B. B. 50. Albuquerque, R. Burasello, F. R. *Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial* (39-59). São Paulo: Alexa Cultural.
- Silva, D. R. Q. S. & Bertuol, B. (2015). Estás sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil. *Revista ibero americana de educação*, vol. 68.
- Souza, E. L. L. (2012). *Manoel de Barros a poética do deslimite*. FAPERJ. Recuperado em <https://multitudopoesiaartefilosofia.blogspot.com/2012/05/75stúdi-debarros-e-espinosa-trecho-do.html>
- Souza, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In: Campos, H. R. *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e Perspectivas* (pp. 131-142). Campinas: Alínea.
- Souza, V. L. T. de, Dugnani, L. A. C, & Reis, E. de C. G. dos. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 375-388.
- Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. Em: Souza, V. L. T, Petroni, A. P, & Andrada, P. C [orgs]. *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem*. Edições Loyola. São Paulo. Pp 11-28.
- Tateo, L. (2016). What Imagination Can Teach Us About Higher Mental Functions. In J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato & M. V. Dazzani (eds.). *Psychology as the Science of Human Being -The Yokohama Manifesto* (149-164). EUA: Springer.
- Vasconcelos, Mário Sérgio. (2004). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. *Educação & Sociedade*, 25(87), 616-620. <https://dx.doi.org/10.1590/S010173302004000200015>
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). *Quarta aula: a questão do meio na pedagogia*. Psicologia USP. Tradução de Márcia Pileggi Vinha, Max Welcman. São Paulo, v. 21, n. 4, pp 681701.
- Vigotski L. S. (1934/2012). *Obras escogidas*. Tomo III. Trad. Lyd Kuper. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: 75stúdio histórico-psicológico*(J. Viaplana, Trad.). Madrid: Akal. (Obra original publicada em 1984).
- Vigotski, L. S. (2012). *La imaginación y el arte veja la infância* (11ª ed). Madrid: Ediciones Akal (Original publicado em 1930).
- Vigotski L. S. (2006). *Obras escogidas*. Tomo III. Trad. Lyd Kuper. Madrid: Visor (Original publicado em 1931).

- Vigotski, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1932).
- Vigotski, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Veja universidade. Lisboa. Pp 147-160.

## Anexo – Materialidades utilizadas nos encontros com os adolescentes

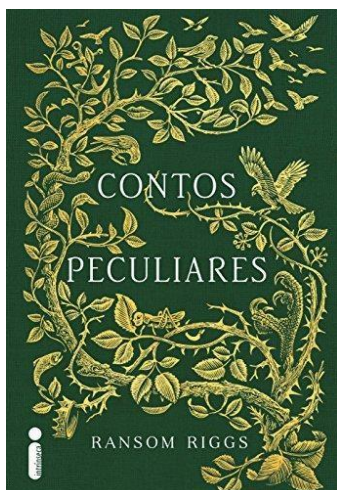
### Histórias

#### Os nada-a-ver - Jean-Claude R. Alphen



Em uma cidade particular, viviam seres especiais, todos diferentes um do outro. Cada um tinha o seu jeito e a sua turma, e não se misturavam de forma alguma. Quando passaram a se misturar perceberam que era possível conviver com suas diferenças. O livro apresenta uma perspectiva sob conviver em um meio repleto de diversidades, abrindo espaço para discutir este tema.

#### A menina que domava pesadelos (Contos Peculiares - Ransom Riggs).



A personagem principal é Lavínia, uma menina cujo pai é médico e seu maior sonho é virar médica também, o que seu pai lhe desencoraja porque naquela época mulheres não tinham essa profissão, ela então descobre seu dom de tirar o pesadelo das pessoas e seu primeiro paciente é seu irmão. O caminho que o conto toma é sensacional, pois possibilita

discutir relações de todos os tipos, bem como a possibilidade de exercer seu sonho de diversas formas e até questionar se os sonhos também acompanham nossa realidade.

### Sinto o que sinto – Lázaro Ramos



Dan, personagem principal dessa história, percebe ao longo de seu dia que pode sentir diversos sentimentos, enfrentando diferentes situações que o fazem ter de encarar uma mistura bastante diversa desses sentimentos e emoções. É um convite a discutir o que sentimos, como sentimos e o que nos faz sentir.

### Poesias

#### Não sei quantas almas tenho – Fernando Pessoa

Não sei quantas almas tenho.  
 Cada momento mudei.  
 Continuamente me estranho.  
 Nunca me vi nem acabei.  
 De tanto ser, só tenho alma.  
 Quem tem alma não tem calma. Quem vê  
 é só o que vê,  
 Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,  
 Torno-me eles e não eu. Cada  
 meu sonho ou desejo É do que  
 nasce e não meu.  
 Sou minha própria paisagem;

Assisto à minha passagem,  
Diverso, móbil e só, Não sei  
sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo  
Como páginas, meu ser. O que  
segue não prevendo, O que  
passou a esquecer. Noto à  
margem do que li O que  
julguei que senti.

Releio e digo: “Fui eu?” Deus  
sabe, porque o escreveu.

### **Fácil e Difícil – Fernando Pessoa**

É fácil trocar as palavras Difícil é  
interpretar os silêncios! É fácil  
caminhar lado a lado, Difícil é saber  
como se encontrar! É fácil beijar o  
rosto, Difícil é chegar ao coração!

É fácil apertar as mãos, Difícil é  
reter o calor!

É fácil sentir o amor, Difícil é  
conter sua torrente!

Como é por dentro outra pessoa?  
Quem é que o saberá sonhar?

A alma de outrem é outro universo  
Com que não há comunicação possível, Com que  
não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma  
Senão da nossa;

As dos outros são olhares,  
São gestos, são palavras,

Com a suposição  
De qualquer semelhança no fundo.” **Música**

**Letra “Lutar” – Amanajé Sound System**

“Ele ficava pensando nas coisas da vida e pá  
Relembrando momentos, tentando as peças encaixar  
Tempor turbulentos, coisas que deixou passar  
Seguido de novos ventos que vieram transformar  
Caminhante da vida, deixando a vida levar  
A solidão e a tristeza, e toda inveja pra lá É foda a  
sensação de girar no mesmo lugar Decidiu se  
perguntar então: Aonde vou chegar?  
Parou de gastar o seu tempo com bobagem  
Jogo de egos viu que eram só miragens  
Lembrou que nessa vida só tá de passagem  
E o aprendizado que ele leva na bagagem daqui  
Por isso o momento é agora  
Não dá mais pra moscar, o ponteiro leva as horas  
Estagnado nem a lagrima que chora  
Resolve aquela barra, nem traz o que foi embora  
Acorda vagabundo o pensamento que lhe veio  
Vou me movimentar, deixar de lado esse receio  
Antes do final feliz, tem o começo e o meio de se poder chegar no objetivo verdadeiro  
Lutar pela vida algo que vale a pena  
Chega de reclamar criando um novo problema  
Sonhar nossa passagem aqui é tão pequena, daqui nada se leva só aprendizado apenas Luta  
pela vida  
Luta sangue bom  
Encontrar a saída, achar a razão  
Pra lutar, pela vida algo que vela apenas  
Um dia perguntaram irmão quem é voce  
Respondeu que ele também tava tentando saber  
Pois sempre descobria - se em cada amanhecer  
Vivendo intensamente a busca de se conhecer  
A oportunidade nos é dada todo dia, nossa realidade cada um de nós que cria  
Sinta a liberdade te trazendo a calma  
Lembrando bons momentos deixando a mente vazia, é preciso aprender e esquecer as  
diferenças  
Amor pelo próximo não tem cor religião ou crença  
Ajude seu semelhante sem esperar recompensa  
Rever nossos valores mantém limpa a consciência  
Mantem limpa a consciência  
Loord  
Mantem limpa a consciência  
Lord  
Apago a mente quando persistente sobem a minha pressão  
Não vou jogar conversa fora no meu ponto difusão  
Difusão dos receios quando vê que é ilusão  
Esta forma de viver que aliena a população



Vem no som  
Na repercussão  
Quando é bom dom  
De verdadeira intenção  
Sai da frente que la em corrente  
Se de repente carregou no pente ascende na mente contempla no som  
Se é cada um por si então que seja que no meio do caminho tinha uma pedra eu quem destruí  
Chamam de ócio chamam de preconceito  
Vários assuntos que dizem respeito se bate no peito reflete a visão  
Vários critérios, mais de mil propostas  
Mais de mil que mérito mas depois da as costas  
No regresso  
Cada qual no seu processo  
Ordem e progresso  
Vai ouvir de mim no stereo”.

### **Tambores Fundêh Nyahbinghi**



### **Lakota Xamânico**

