

# O TRABALHO EM GRUPO COMO DISPOSITIVO PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR

GROUP WORK AS A MECHANISM FOR A NEW MEANING OF SCHOOL  
COMPLAINTS

Isabella Goulart Bittencourt<sup>1</sup>, Ágatha Rabelo de Lima<sup>2</sup>, Marivete Gesser<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho, inserido em um programa de atenção e ressignificação da queixa escolar de uma universidade federal do sul do Brasil, objetivou ressignificar a queixa escolar de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental e contribuir com relações sociais potencializadoras entre professor-aluno e aluno-aluno. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e conversas informais com as professoras, observações em sala de aula e atividades em grupo. Nos resultados, identificou-se que a professora conseguiu ressignificar os discursos individualizantes e patologizantes da queixa escolar e que os alunos se apropriaram de novas formas de se relacionar. Considera-se que, apesar de limitações, construíram-se ações transformadoras.

**Palavras-chave:** Fracasso Escolar; Interação Professor-Aluno; Psicologia Escolar; Psicologia Histórico-cultural.

## ABSTRACT

This research, that was included in a care and resignification program for school complaints implemented by a federal university in Southern Brazil, aims to bring a new meaning to school complaints related to a third grade elementary school class and to contribute for potentiating social relations toward teacher-student and student-student. For that, were used semi-structured interviews and conversations with the teacher, observation in the classroom, and group work activities. The results identified was that the teacher was able to give a new significance to individualizing and pathologizing discourses on school complaints and the students grasped new ways to relate to other students. Therefore, although there are limitations, it was possible to build transforming actions.

**Keywords:** School Failure; Teacher-Student Interaction; School Psychology; Historical-Cultural Psychology.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina; isabellagoulartb@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina; agatha\_rabelo@hotmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal de Santa Catarina; marivete@yahoo.com.br

## Introdução

Comumente, a queixa escolar é compreendida como decorrente de dificuldades relacionadas à indisciplina da turma e ao comportamento e ao rendimento escolar do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o que produz solicitações de intervenções aos profissionais de saúde por parte dos pais, professores e coordenadores das instituições de ensino (Oliveira, Bragagnolo & Souza, 2014). Historicamente, a queixa foi compreendida em termos biopsicológicos e de carência cultural, o que produzia a culpabilização do aluno, de seus familiares e dos professores pelo fracasso escolar (Patto, 1988), tendo o atendimento individualizado como única opção para a resolução de um maior número de casos (Duque, Souza & Cromack, 2009). Entende-se, entretanto, a queixa escolar como um fenômeno complexo, produzido em uma rede de relações que abrange a criança, a escola, a família, o contexto social e histórico no qual ela é produzida, bem como as dimensões institucionais e político-econômicas (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto & Santos, 2014).

Estudos relacionados à intervenção em queixa escolar mostram um predomínio de encaminhamentos de alunos para clínicas-escolas (Elias & Marturano, 2014; Nakamura et al., 2008) e atendimentos realizados por Unidades Básicas de Saúde (Trautwein & Nébias, 2006). Há também serviços de Psicologia Escolar que não realizam atividades no ambiente escolar, embora busquem manter contato com os profissionais da escola e com os pais dos alunos com queixa (Freller, et al., 2001) e intervenções que se pautam no atendimento do grupo de estudantes, seus respectivos pais/cuidadores e professores (Oliveira, Bragagnolo & Souza, 2014). Alguns autores apresentam programas de intervenções feitas na e com a instituição (Maia & Lobo, 2013; Rodrigues & Ribeiro, 2011; Titon, Urnau & Zanella, 2006), compreendendo a relevância que as interações sociais entre os membros da escola têm no processo de aprendizagem e na formação do aluno. Nesse sentido, Andrada (2005) entende que uma das funções do psicólogo educacional é a de propiciar modos de reflexão e discussão com todos os sujeitos – professores, alunos e especialistas – para que suas relações e seus paradigmas sejam trabalhados.

Hoje há um consenso de que não é possível avaliar e compreender a queixa escolar apenas com um enfoque psicológico, pois o fenômeno é constituído também por dimensões pedagógicas e sociais (Dazzani, et al., 2014). Com base nisso, vem sendo proposta uma atuação psicossocial, que, no contexto escolar, tem como base uma intervenção coletiva com os profissionais da escola. Assim, compromete-se com o processo pedagógico e propõe a superação de uma visão patologizante e individualizante do processo educativo (Lopes, Gesser & Oltramari, 2014). Essa atuação profissional voltada à compreensão da queixa escolar como um fenômeno complexo é relevante, pois ela rompe com o processo de patologização e medicalização da queixa por meio de diagnósticos psicopatológicos que tendem a simplificar os sofrimentos ocorridos na infância, sem considerar a sua complexidade no contexto no qual se apresenta (Guarido, 2010). Destaca-se, portanto, a importância de se atentar para os processos de exclusão engendrados a partir das práticas medicalizantes e os sofrimentos que podem emergir delas.

Partindo do pressuposto de que a atuação profissional do psicólogo, no que se refere à queixa escolar, deve romper com perspectivas patologizantes e medicalizantes, foram realizadas estratégias de intervenção psicossocial embasadas na Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 2000; Gesser & Nuernberg, 2011). Elas tiveram como objetivo a resignificação da queixa escolar relacionada a uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, bem como a promoção, nesta turma, de relações sociais mais potencializadoras do respeito às diferenças entre professor-aluno e aluno-aluno. Além disso, visando a romper com uma lógica individualizante e patologizante dos estudantes e dos processos educacionais, o propósito do trabalho realizado foi desconstruir os discursos que pressupõem que as crianças têm um ou são um problema.

Em relação à Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, a qual subsidiou a realização deste trabalho, ela situa o sujeito como constituído a partir dos processos de apropriação que ocorrem nas relações sociais. Nesse processo, a mediação semiótica tem papel central, pois possibilita que os conhecimentos que estão no contexto interpretológico sejam apropriados e constituam a ma-

neira como os sujeitos pensam, sentem e agem no mundo (Vygotsky, 1998). Destaca-se ainda que essa perspectiva teórica rompe com os processos de essencialização dos sujeitos, à medida que destaca que a subjetividade se constitui na materialidade das relações sociais (Gesser, 2013).

Considerando que a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente acontece nas e pelas relações sociais e que a significação das experiências acontece por meio das e nas interações, sendo, portanto, social e historicamente construída, optou-se por utilizar como estratégia o trabalho em grupo, que permite a construção coletiva, compreendendo que as atividades implementadas têm efeitos no coletivo. O trabalho desenvolvido está inserido em um programa de atenção e ressignificação da queixa escolar de uma universidade do sul do Brasil e é implementado em uma escola pública federal. O intuito desse programa é lidar com as demandas escolares por meio da compreensão de aspectos ligados à instituição e às relações nela estabelecidas, entendendo que fenômenos como a queixa escolar envolvem todos os participantes da escola (instituição, professores, pais e alunos).

### Procedimentos metodológicos

O trabalho foi desenvolvido por estagiárias do curso de Psicologia durante o segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015, supervisionado pelos psicólogos da instituição escolar e por uma professora da universidade. Dentre as turmas da escola, optou-se por trabalhar com uma turma composta por 25 crianças (13 meninos e 12 meninas) com idades entre 8 e 10 anos, as quais, inicialmente, cursavam o segundo ano do Ensino Fundamental (2014). Desde esse período, havia a queixa de que a turma era muito agitada e bagunceira, o que estaria prejudicando o desenvolvimento das crianças, as relações sociais e o processo de ensino-aprendizagem. Após a realização das atividades do segundo semestre de 2014 (conversas com a professora e intervenções na sala de aula junto às crianças), considerou-se pertinente continuar o trabalho no ano seguinte (2015), pois as professoras que assumiram a turma neste ano também estavam enfrentando dificuldades para lidar com esses alunos, ainda vistos como agitados e bagunceiros por elas.

Visando à maior compreensão da queixa apresentada pelas professoras, foram realizadas conversas informais e entrevistas semiestruturadas com elas, bem como observação participante (Becker, 1994) na sala de aula. Esses procedimentos tiveram a finalidade de conhecer as professoras, suas concepções sobre os estudantes, processos de ensinar e aprender, bem como compreender suas dificuldades e a relação destas com discursos contemporâneos, como os de normalização e patologização dos comportamentos infantis e medicalização das crianças. Os conteúdos das entrevistas com as professoras incluíram, principalmente, elementos relacionados à escolha da profissão, à trajetória profissional, à percepção da turma com a qual trabalhavam, às dificuldades e potencialidades encontradas, bem como estratégias utilizadas para lidar com os problemas cotidianos e conhecimentos que as professoras tinham sobre o papel do psicólogo na escola.

As informações obtidas nas entrevistas apontaram que as professoras tinham uma concepção idealizada de aluno. Elas acreditavam que todos os estudantes deveriam ser calmos e tranquilos, com a capacidade de ficarem durante todo o período escolar sentados em suas carteiras, “absorvendo” passivamente os conteúdos escolares. Identificou-se que essa concepção de aluno apresentada pelas professoras produzia como efeito processos de patologização daqueles estudantes que apresentavam características dissonantes das esperadas por elas. No que se refere aos alunos, identificou-se a necessidade de ser realizado um trabalho voltado ao acolhimento das diferenças entre eles e à apropriação de princípios de convivência.

Diante do que foi identificado por meio das observações, entrevistas e conversas informais, foi realizado um plano de ação. Este foi implementado tendo a professora regente da turma como principal parceira, embora os demais professores que ministravam aulas pontuais de educação física, música, artes e alemão também tivessem sido ouvidos e convidados a participar. A escolha pela realização do trabalho tendo a professora regente como principal parceira foi porque ela estava diariamente com os estudantes e se dispôs a ceder algumas aulas para o trabalho com a turma e a rea-

lizar o planejamento e a avaliação do trabalho junto com as estagiárias.

Dito isso, descreveremos a proposta de intervenção realizada ao longo do primeiro semestre de 2015, a qual foi construída e reformulada com a participação da professora regente, considerando a importância de um trabalho interdisciplinar e horizontal, conforme proposto por Ciaffone e Gesser (2014). Destaca-se que a atuação teve como propósitos auxiliar a professora a ressignificar a queixa escolar, além de construir com ela estratégias de intervenção grupais voltadas à promoção de relações sociais favorecedoras da apropriação de princípios de convivência como empatia, respeito, cuidado e acolhimento das diferenças. Para atingir o que se propôs, foram realizados sete encontros com as crianças em sala de aula. Eles ocorreram semanalmente, com duração média de uma hora.

No primeiro encontro, foi realizada uma oficina denominada Fábrica de Criações, que teve como objetivos: a) refletir sobre o que é e como acontece o trabalho em grupo; b) desenvolver a imaginação e a criação a partir da livre elaboração de objetos; e c) possibilitar a observação das relações estabelecidas entre o grupo (como as crianças escolhem uns aos outros para realizar o trabalho e como dividem os materiais, por exemplo). A atividade foi sugerida pelos alunos da turma e foi realizada em conjunto com o NeAmb (Núcleo de Educação Ambiental vinculado ao Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental da universidade), que desenvolve projetos relacionados a questões socioambientais na comunidade escolar. No primeiro momento da intervenção, o estagiário do NeAmb explicou de modo lúdico para as crianças como reutilizar e reciclar os materiais que iriam direto para o lixo. Após tal explicação, as estagiárias de Psicologia solicitaram que a turma se dividisse em grupos de quatro a cinco crianças, as quais foram orientadas a produzirem algo (qualquer objeto) a partir de materiais como sucatas, papel colorido, papel crepom e cartolina. Esses materiais foram trazidos pelos alunos, professora e pelas estagiárias e foram dispostos no centro da sala para que houvesse socialização entre os participantes, estimulando, dessa forma, a solidariedade entre eles.

Dando continuidade ao processo de intervenção, no encontro seguinte à oficina Fábrica de

Criações, foi solicitado que, no grande grupo, as crianças descrevessem o que foi realizado na atividade anterior (como foi escolher o(s) colega(s) para o trabalho em grupo e dividir os materiais) e como se sentiram realizando-a. Esperou-se que as crianças pensassem sobre suas ações no grupo, bem como em modos de trabalhar com os colegas. A partir das reflexões realizadas com as crianças no segundo encontro, foi solicitado que elas fizessem um desenho que ilustrasse o que entendem por trabalho em grupo, baseado não só na escolha e na convivência com o colega no momento da criação dos objetos na Fábrica de Criações, mas também em situações da vida cotidiana. Optou-se pela realização de um desenho, considerando que as crianças demonstram gostar desse tipo de atividade, além de esse se constituir em um signo, o qual pode modificar a relação do sujeito consigo mesmo e com os outros (Zanella, 2001). Pediu-se também que os alunos escrevessem uma frase a respeito do tema, a fim de integrar os processos cognitivos, afetivos e de escrita, bem como associar com a atividade que já estava planejada para o próximo encontro, que se referiu aos princípios de convivência no grupo (combinados da turma).

O terceiro encontro iniciou-se com a apresentação dos desenhos realizados no encontro anterior. Com base na avaliação do trabalho realizado até aquele momento, identificou-se a necessidade da construção de relações democráticas e respeitadas, conforme propõe Aquino (1998). Isso posto, considerando a importância da convivência em grupo no contexto escolar e pautados na relevância de uma comunicação clara e respeitosa entre os atores sociais da escola, optou-se por discutir e fomentar a criação dos princípios de convivência a partir do que o grupo (alunos e professora) avalia como modos éticos de agir. Para trabalhar os princípios de convivência, as estagiárias criaram uma história infantil, a qual representava algumas situações que ocorriam na sala de aula, utilizando as personagens da Turma da Mônica – conto que a professora relatou que as crianças gostavam.

No encontro seguinte, com base em uma proposta da professora regente da turma, foi levado para sala de aula um semáforo com as seguintes frases: “Parabéns, continuem assim!” (representado pela cor verde); “Cuidado! É hora de repensar”

(associado à cor amarela); e “Parem e pensem, o que podemos fazer agora?” (ligado ao vermelho). O propósito da criação desta estratégia foi o de que as crianças e a professora ficassem atentas aos acontecimentos da sala e pudessem utilizar as cores como disparador de discussões e reflexões do que estava se estabelecendo em sala de aula. Uma reflexão feita pelas estagiárias de Psicologia junto à professora, no que se refere à estratégia do semáforo, foi a de que, dependendo do modo como ela viesse a ser conduzida, facilmente se poderia correr o risco de marcar um aluno ou o grupo de alunos como responsáveis pelos sinais amarelo e vermelho, corroborando a estigmatização deles. A professora entendeu a preocupação e propôs-se ficar atenta aos efeitos da estratégia. No mais, com essa estratégia, buscou-se trabalhar o senso de pertencimento ao grupo e as responsabilidades de cada um nesta relação, além de ser um momento para eles perceberem que suas ações surtem efeitos nos outros.

Visando a ampliar o processo de apropriação dos princípios de convivência, o quinto encontro teve como objetivo falar sobre os possíveis problemas relacionais que acontecem no cotidiano da escola. Além disso, tinha-se como intuito investigar o modo como as crianças agiam quando os combinados não eram cumpridos. A fim de pensar também de forma colaborativa, montou-se outra história da Turma da Mônica, que retratava uma situação de sala de aula em que os personagens não agiam segundo os princípios criados na turma das crianças. A partir disso, as crianças leram a história e, em pequenos grupos (escolhidos por elas mesmas), criaram um possível final para a situação apresentada. A única consigna era que a análise da história e seu fechamento fossem baseados nos combinados da turma. Com base em Zanella (2001), pode-se afirmar que estratégias como essa, por trabalhar com elementos como a fantasia e a imaginação, possibilitam uma apropriação de seu próprio lugar social e daquele ocupado pelas outras pessoas.

A partir da criação do final da história, pediu-se para as crianças apresentarem o que produziram em grupo, em forma de teatro com as personagens da Turma da Mônica, sendo que cada criança deveria interpretar uma personagem

no encontro. Ao se propor a realização de um teatro pelas crianças, tentou-se trazer os princípios básicos de uma brincadeira. Segundo Vygotsky (1998), o brincar amplia a capacidade de visualizar o mundo real porque traz elementos das relações sociais cotidianas. Desta forma, ao se imaginarem como personagens, as crianças podem aumentar seu repertório de respostas às situações cotidianas (Vygotsky, 1998).

No último encontro, foi proposta uma atividade de construção de um texto coletivo com o qual se pretendeu transversalizar as questões escolares com o conteúdo de língua portuguesa, levando em consideração os encadeamentos textuais na produção de uma redação com introdução, desenvolvimento e conclusão, de acordo com o que as crianças estavam aprendendo em sala. Além disso, tinha-se como intuito trabalhar aspectos do processo grupal, considerando que, para elaborar um único texto, as crianças necessitaram decidir em conjunto o que queriam abordar nele. Para o norteamento dos três parágrafos, fez-se, em cada um deles, as seguintes perguntas: “O que as crianças esperavam do trabalho das estagiárias?”; “Como foram as atividades?”; “O que eles querem dizer para deixar para elas de lembrança?”. Cada resposta se configurou em um parágrafo. Dessa forma, obteve-se uma ideia de sequência temporal como proposto. Para a escrita do texto, solicitou-se que a professora coordenasse o grupo e digitasse o que estava sendo dito pelas crianças.

## Resultados e discussão

A partir do que foi percebido por meio das entrevistas com as professoras, das observações e conversas realizadas ao fim de cada aula, buscou-se construir, nos diálogos iniciais com a professora regente, um novo olhar sobre as demandas trazidas por ela que, inicialmente, eram de cunho medicalizante e que foram ressignificadas, em grande parte, ao longo do período em que foi realizado o trabalho. Durante a inserção das estagiárias como observadoras, havia uma fala constante por parte da docente, que afirmava: “hoje eles estão comportados, mas nem sempre é assim”. Diante disso, as estagiárias, visando à ressignificação da queixa escolar, procuraram problematizar com a profes-

sora as próprias expectativas relacionadas aos alunos, os quais nem sempre manifestavam o comportamento indisciplinado relatado pela docente às estagiárias na entrevista semiestruturada. Além disso, outro ponto debatido foi o fato de que, de todos os alunos da turma, apenas um ainda não estava totalmente alfabetizado (lia bem, mas ainda apresentava algumas dificuldades de escrita), o que evidenciava que, apesar da “bagunça”, eles estavam aprendendo.

O trabalho realizado, por ter fomentado que a professora regente se tornasse protagonista na construção de relações mais potencializadoras com os estudantes e entre eles, teve resultados muito profícuos. Assim, identificou-se que os *feedbacks* dados pelas estagiárias contribuíram tanto para que ela valorizasse suas boas intervenções em sala de aula, quanto para que ela desconstruísse algumas cristalizações que a mantinham como incapacitada de lidar com as situações diárias. Foi explicitada à docente, por exemplo, a relevância de realização de um projeto desenvolvido por ela, que envolvia a família e histórias da região onde o colégio está inserido, no qual os estudantes se engajaram de forma muito participativa e cooperativa. Baseado no pensamento de Leite (2012), pode-se afirmar que as intervenções realizadas pelas estagiárias de Psicologia junto à professora regente e à turma contribuíram para potencializar a emergência de relações afetivas entre a professora e os alunos, as quais aumentaram o engajamento deles no processo de ensino-aprendizagem. A partir de Gesser e Nuernberg (2011) e Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012) também é possível apontar que o trabalho realizado, por estar centrado nas relações sociais como um todo, e não nos estudantes especificamente, contribuiu para a mudanças não somente junto aos atores diretamente envolvidos, mas na escola como um todo.

A partir do olhar da Psicologia Histórico-Cultural (Zanella & Molon, 2007), pode-se afirmar que a oficina denominada Fábrica de Criações, realizada em conjunto com o NeAmb junto aos alunos, possibilitou que a professora estranhasse a significação já naturalizada de que a turma não conseguia se comportar, já que os alunos interagiram de maneira respeitosa com o estagiário e

entre si, respondendo às questões colocadas. Ela conseguiu expressar isso para a turma e, inclusive, elaborou uma flor com as sucatas e expressou verbalmente a gratidão pela forma como a turma agiu durante a atividade.

Considerou-se também que a atividade com as sucatas abrangeu os processos psicológicos de imaginação e criação, o que se evidencia pela transformação de sucatas em objetos como robôs, fábrica de transformação do lixo em água, peixes, bonecas, porta-lápis, casa, cata-vento, entre outros. A imaginação propicia a transformação da realidade à medida que permite ao homem a combinação de seus elementos, confirmando que o processo criativo está associado à experiência do sujeito e à oportunidade de estranhamento daquilo que já está posto e conhecido (Zanella, Balbinot & Pereira, 2000; Vygotsky, 2000). Além disso, diante da quantidade de materiais que haviam sido disponibilizados para confecção dos objetos, a sala de aula, no momento da execução da atividade, encontrava-se em meio à desordem e à bagunça, o que, ao contrário do que se esperava, foi motivo de orgulho para a professora, que entendeu aquela situação como promotora da imaginação e da criação.

Pode-se compreender os efeitos da oficina Fábrica de Criações produzidos na professora e nos alunos a partir da concepção de uma educação estética, constituída por uma dimensão sensível, ou seja, uma forma específica de relação com a realidade, apoiada na sensibilidade, a qual se fundamenta “(...) na possibilidade de reinvenção da própria existência, problematizada e problematizadora” (Zanella & Sais, 2008, p. 683). A partir disso, podem ser desencadeados novos modos de estar com os outros e consigo mesmo, estranhando os conhecimentos e práticas que estão naturalizados. Isso possibilita a (re)invenção de relações estabelecidas no contexto escolar com novas significações para as ações educativas (Lopes, Gesser & Oltramari, 2014; Zanella, 2006).

Ainda fazendo referência à criação, pode-se citar a atividade dos encontros cinco e seis, em que houve a produção de um final para uma história e sua apresentação. Pode-se perceber que, assim como na estratégia relacionada à Fábrica de Criações, as atividades propostas estimularam

a imaginação em uma situação de faz-de-conta, o que é importante para o desenvolvimento da sensibilidade e da criação (Zanella, Balbinot & Pereira, 2000). No momento das apresentações do que as crianças criaram como final da história proposta pelas estagiárias, pode-se perceber que, embora os alunos, em geral, se apropriassem dos princípios de convivência instituídos por eles, alguns fizeram o papel das personagens semelhante ao que acontece durante a rotina na escola. As estagiárias procuraram problematizar as implicações dessas atitudes no grupo, sempre tendo como norte os princípios de convivência por eles criados.

Pode-se mencionar também que a atividade de criação de um desenho – método indicado por Andrada (2005) – que ilustrasse o trabalho em grupo contribuiu para o processo de apropriação dessa modalidade de trabalho e para o desenvolvimento da cooperação entre os estudantes. Cabe mencionar que as estagiárias não buscaram criar uma definição única e correta quanto aos processos grupais, e sim incentivar a reflexão. Notou-se que, quando perguntado, nos encontros posteriores, sobre o que é trabalho em grupo, as crianças forneciam as respostas que haviam sido criadas e discutidas com os colegas no momento das apresentações dos trabalhos, o que demonstra que, nas relações intersubjetivas, elas se apropriaram do conceito que foi produzido coletivamente, estando a intervenção coerente com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural (Gesser & Nuernberg, 2011).

Sobre a criação dos princípios de convivência, ressalta-se que a estratégia de fazer esse processo junto com os alunos, em vez de trazer os princípios prontos, foi de suma importância para o êxito do trabalho. Percebeu-se que os alunos se apropriam melhor dos conhecimentos produzidos quando eles participam do processo de criação, corroborando o preceito da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky de que o processo de apropriação acontece nas relações com os outros (Oliveira, Bragagnolo & Souza, 2014).

Ao se pensar a escola como uma instituição que se articula com tantas outras com o intuito de regular a produção e a reprodução da vida humana (Rocha, 2000) por meio de normas e leis que nem sempre estão oficialmente declaradas, tornando-as

entidades abstratas, entende-se a necessidade de momentos para a discussão que repensem o que está naturalizado, já que é nas práticas diárias que se reproduzem os pressupostos das próprias instituições. Nas práticas escolares, estão instituídas as exigências de cumprimento dos conteúdos programados, bem como da rotina escolar (avaliações, notas e reuniões). No entanto, pode-se afirmar que as estagiárias propuseram algo que transforma o já estabelecido, isto é, as práticas e métodos massificadores associados à repetição com excesso de disciplinarização (Titon, Urnau & Zanella, 2006), constituindo-se como uma ação instituinte.

Quanto à última atividade, referente à produção do texto coletivo e ao fechamento do trabalho, retomou-se que durante a inserção das estagiárias no campo para observação as crianças não tinham conhecimento sobre do que tratava a Psicologia. Vale esclarecer que ocorreu uma conversa para entender quais as significações que as crianças tinham em relação à profissão e ao trabalho desenvolvido, além de esclarecer aspectos relacionados à atuação do psicólogo e, especificamente, à atividade das estagiárias na sala de aula antes do início das intervenções. Durante a elaboração do segundo parágrafo, relacionado às atividades realizadas, foram lembrados os conceitos de trabalho em grupo, bem como os princípios de convivência, ambas as questões criadas pelos próprios alunos.

Em síntese, os resultados do trabalho realizado indicaram que as ações implementadas operaram como um dispositivo com poder instituinte (Lourau, 1993) de ressignificação da queixa escolar pela professora. Ou seja, elas produziram como efeitos várias mudanças no modo como a professora percebia os estudantes – de desviantes de uma norma previamente estabelecida para crianças com diferentes capacidades e formas de estar no mundo. O trabalho também contribuiu para que a professora reinventasse suas estratégias pedagógicas e seus modos de se relacionar com as crianças. Além disso, as atividades realizadas auxiliaram os alunos da turma no processo de criação de novas formas de se relacionar com os outros, mediadas por relações de maior dialogicidade.

### Considerações finais

Para a experiência de intervenção psicossocial aqui relatada e discutida, tinham-se como objetivos a ressignificação da queixa escolar relacionada a uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de um colégio de aplicação do Sul do país, bem como a promoção, nesta turma, de relações sociais mais potencializadoras entre professor-aluno e aluno-aluno. Esse trabalho estava inserido em um programa de atenção e ressignificação da queixa escolar de uma universidade pública do Sul do Brasil. O aporte teórico utilizado foi o da Psicologia Histórico-Cultural e como estratégias foram realizadas entrevistas semiestruturadas e conversas com a professora regente da turma, observações em sala de aula e atividades voltadas à promoção do trabalho em grupo junto à turma.

Pode-se considerar, com base na avaliação feita com a professora e no modo como ela modificou a forma de se relacionar com os alunos, que houve a desconstrução da ideia de que as crianças têm ou são um problema, geralmente atribuída à família. Notam-se, entretanto, as limitações do trabalho desenvolvido, pois embora se considere a família como constituinte das relações que envolvem a queixa escolar, não foi possível desenvolver um trabalho que abarcasse essa dimensão.

Pode-se perceber também que as estratégias implementadas possibilitaram o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo por meio da apropriação de novas formas de se relacionar entre eles. Ademais, a produção coletiva de combinados pelos alunos auxiliou no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como atenção, imaginação e criação, e no processo de autorregulação da turma.

Por fim, ressalta-se que a potência deste trabalho, construído em parceria com a professora da turma, está relacionada à mudança na compreensão da queixa escolar não somente pela professora, mas por toda a escola, pois a queixa recebida pela psicóloga da instituição colocava a turma como “impossível de se trabalhar”. Todavia, a partir das estratégias implementadas junto à professora, foi possível promover tanto a construção de novas formas de se relacionar entre os alunos, quanto o estranhamento do discurso naturalizado

da professora e da própria escola para com a turma. Isso mostra que podemos substituir as práticas medicalizantes dos sujeitos por dispositivos que promovam a construção de relações sociais mais dialógicas e potencializadoras da vida.

### Referências

- Andrada, E. G. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 196-199. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2017
- Aquino, J. G. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 181-204. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>>.
- Becker, H. S. (1994). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec.
- Ciaffone, A. C. R. & Gesser, M. (2014). Integração Saúde e Educação: Contribuições da Psicologia para a Formação de Educadores de uma Creche em Sexualidade Infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(3), 774-787. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000392013>>.
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V. & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (3), 421-428. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762>>.
- Duque, D. F., Souza, C. D. & Cromack, E. M. P. C. (2009). Ciranda: um olhar diferenciado sobre a escola. *Pensando famílias*, 13(2), 163-183. Disponível em: <<http://www.domusterapia.com.br/site/files/PF13n2DDuqueCirandaumOlharDiferenciadosobreaEscolaResumo.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- Elias, L. C. S. & Marturano, E. D. (2014). “Eu posso resolver problemas” e Oficinas de lin-



guagem: intervenções para queixa escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30 (1), 35-44. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722014000100005>>.

Freder, C. C., Souza, B. P., Angelucci, C. B., Bonadio, A. N., Dias, A. C., Lins, F. R. S. & Macedo, T. E. R. (2001). Orientação à queixa escolar. *Psicologia em Estudo*, 2, 129-134. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a18.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a18.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2015.

Guarido, R. (2010). A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais em problemas individuais*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gesser, M. & Nuernberg, A. H. (2011). Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural ao processo de formação continuada de professores. *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/86.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

Gesser, M., Oltramari, L. C., Cord, D., Nuernberg, A. H. (2012). Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 229-236. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a05v16n2.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2017..

Gesser, M. (2013). Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33(spe) 66-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33nspe/v33s-peca08.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368.

Lopes, S. R., Gesser, M. & Oltramari, L. C. (2014). Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 9 (1),

73-82. Disponível em: <[http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista\\_ppp/article/view/831](http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/831)>. Acesso em: 5 jul. 2015.

Lourau, R. (1993). Rene Lourau na UERJ: Análise Institucional e práticas de pesquisa. Editora da UERJ.

Maia, D. S.; & Lobo, B. O. M. (2013). O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. *Psicologia em Revista*, 19 (1), 17-29.

Nakamura, M. S., Lima, V. A. A., Tada, I. N. C., & Junqueira, M. H. R. (2008). Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia na Universidade Federal de Rondônia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12 (2). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200013>>.

Oliveira, J. L. A. P., Bragagnolo, R. I. & Souza, S. V. (2014). Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (3), 477-484.

Patto, M. H. S. (1988) O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Caderno de Pesquisa São Paulo*, (65), 72-77.

Rocha, M. L. da. (2000). Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: E. de Tanamachi, M. L. da Rocha & M. Proença (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 185-207). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rodrigues, M. C., & Ribeiro, N. N. (2011). Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(2), 114-126. Disponível em: <<http://editorevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/2665/2981>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

Titon, A. P.; Urnau, L. C., & Zanella, A. V. (2006). Jovem, Escola e Práticas Psi: Uma Intervenção e Algumas de suas Ressonâncias. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 1(2), 1-14. Disponível em: <[www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/AndreaZanella.doc](http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/AndreaZanella.doc)>. Acesso em: 5 jul. 2015.

Trautwein, C. T. G. & Nébias, C. (2006). A queixa escolar por quem não se queixa: o aluno. *Mental*, 4(6), 123-148. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-44272006000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000100010&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 7 jun. 2017.

Vygotsky, L. S. (1998). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2000). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América.

Zanella, A. V. (2001). *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Editora Univali.

Zanella, A. V. (2006). “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre a educação estética e o processo de constituição do sujeito. In S. Z. Da Ros, A. V. Zanella, & K. Maheirie (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp. 33-47). Florianópolis: NUP/UFSC.

Zanella, A. V., Balbinot, G. & Pereira, R. S. (2000). Re-criar a (na) Renda de Bilro: analisando a nova trama tecida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 539-547. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000300021>>.

Zanella, A.V. & Molon, S. I. (2007). Psicologia (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re)invenção da vida. *Contrapontos*, 7(2), 255-268. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/904/758>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

Zanella, A. V. & Sais, A. P. (2008). Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo

de criação ético, estético e político. *Análise Psicológica*, 26(4), 679-687. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0870-82312008000400012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0870-82312008000400012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 5 jul. 2015.

Recebido em: 10/02/2016

Aceito em: 27/06/2017