

## FOTOGRAFIA, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO DA PSICOLOGIA EM CONTEXTO ESCOLAR

*Hétone Rodrigues Rocha*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Wallace Sousa Cruz*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Igor Andrade Santos*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Carmem Virgínia Moraes da Silva*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Resumo:** A Psicologia Escolar/Educacional pode contribuir com a efetivação de práticas que fomentem atitudes de efetiva participação social, propiciando a construção de espaços mais democráticos. Tal perspectiva se alinha a um paradigma circular de compreensão dos fenômenos educacionais. Diante disso, este trabalho relata uma intervenção ocorrida em uma escola pública municipal da cidade de Vitória da Conquista – BA, a qual fitou proporcionar aos alunos de uma classe da instituição um canal de exposição de suas impressões a respeito do espaço escolar, abrangendo seus sentimentos negativos e positivos, bem como seus desejos em relação a ele, ressaltando as potencialidades dessa participação discente nos processos decisórios chefiados pela direção da instituição. A intervenção ocorreu em três dias. No primeiro, as crianças desenharam os espaços que mais lhe agradavam e os que menos lhe agradavam na escola, assim como o que elas gostariam que ali tivesse. No segundo dia, elas fotografaram os espaços da escola que mais gostavam e os que menos gostavam. No terceiro dia, pôde-se discutir com elas sobre os porquês de seus sentimentos positivos e negativos para cada fotografia, culminando na construção de um mural que ficou exposto no pátio da escola. Finalizada a intervenção, avaliou-se todo o processo junto à direção, sendo considerada como exitosa, com a gestão reconhecendo a potencialidade da participação discente para a tomada de decisões que, de maneira imediata, envolviam a priorização da reforma de alguns espaços nos próximos meses, podendo repercutir em ações futuras de atenção às avaliações e demandas dos estudantes.

**Palavras chave:** Escola democrática. Gestão democrática. Psicologia escolar e educacional.

### Introdução

A Psicologia no Brasil se apresentou em diversos momentos enquanto campo do saber com potencialidade de auxiliar os profissionais escolares no desenvolvimento dos processos educativos. Dessa forma, esse diálogo intersetorial atualmente já apresenta uma postura muito mais crítica e reflexiva, se afastando de atitudes que culpabilizam os alunos e suas famílias e

que acaba por discriminar os aptos dos não aptos, além de contar com uma forte orientação clínica (BARROCO; SOUZA, 2012; OLIVEIRA; DIAS, 2016).

Não obstante, ainda hoje suas contribuições são requeridas nos ambientes educacionais, sobretudo no atendimento de demandas que visem o “ajustamento” dos alunos que se apresentem como indisciplinados ou que tenham dificuldades de aprendizagem (GUZZO *et al.*, 2010). Diante disso, o presente relato de experiência faz referência a uma intervenção mais alinhada com uma perspectiva preventiva e de promoção de saúde da atuação do psicólogo escolar/educacional, uma vez que pretende se inserir na vivência do contexto escolar, promovendo a articulação entre os conhecimentos psicológicos e da Educação, a fim de aperfeiçoar o desenvolvimento desse *locus* tão repleto de significados. Ressalta-se, ademais, que os pressupostos que orientaram a construção dessa intervenção se situam em um paradigma crítico e circular da Psicologia Escolar/Educacional, pautando-se em autores como Andrada (2005a; 2005b), Guzzo *et al.* (2010; 2016) e Barbosa e Marinho-Araújo (2010).

Se esclarece que este trabalho foi construído nos limites do componente curricular Estágio Básico V, do curso de Bacharelado em Psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Nessa oportunidade, sua ênfase se deu sobre o atendimento, em alguma medida, a diferentes demandas apresentadas por instituições de ensino em solicitação à concretização de parcerias com o serviço-escola vinculado à referida graduação, o Núcleo de Práticas Psicológicas (NUPPSI-UESB).

No entanto, especialmente em nosso caso, a solicitação não ocorreu da mesma maneira que as demais em que se apresentaram demandas a serem abordadas, de modo que a requisição inicial partiu da coordenação pedagógica de uma extensão escolar, subordinada à escola na qual nossa ação se efetivou. Dessa forma, a direção desta última, aproveitando o ensejo, também manifestou interesse em receber atividades práticas dos graduandos em Psicologia.

Sendo assim, buscou-se um levantamento de questões do cotidiano da instituição que poderiam servir como elemento disparador para a realização de intervenções no local, por meio de uma entrevista com a gestora, observações da rotina diária e da estrutura do local, e conversas com profissionais. Em virtude disso, construímos uma proposta a ser executada junto a uma turma, almejando erigir as percepções de seus membros a respeito da escola com o escopo de promover uma sensibilização por parte do corpo docente e da gestão escolar a respeito da importância da requisição e da consideração das opiniões dos alunos na construção das ações escolares.

Para tanto, cabe então uma caracterização do contexto em que nossa intervenção foi executada. A escola está endereçada em um bairro periférico da cidade de Vitória da Conquista\_

Ba. Uma característica do bairro é a presença, em seu interior, de uma quantidade significativa de condomínios fechados, que se constituem enquanto verdadeiras subdivisões da área urbana. Ao redor da escola existem pontos de comércio, sendo muitos em domicílios, como por exemplo, venda de geladinhos, cabeleireiros, bares, etc. Além disso, próximo a este local, encontra-se um grande terreno baldio.

Já o interior do espaço escolar é constituído por três pavilhões. Dois são destinados às salas de aula e o terceiro refere-se ao prédio administrativo. Neste está localizado a sala da direção, a sala dos professores, um pátio onde é desenvolvido atividades extraclasse e uma sala onde é realizado um bazar. Além disso, a escola dispõe de um pátio, uma quadra poliesportiva e uma área para horta, entretanto, esta última encontra-se inutilizada.

### **Objetivo e justificativa**

Com as observações e conversas com os distintos componentes da comunidade escolar em questão, tornou-se perceptível que um aspecto mais amplo e que fugia à apreensão da gestão escolar dizia respeito a como seus estudantes compreendiam o espaço escolar e quais os sentimentos envolvidos nessa relação.

Durante a jornada pedagógica, especificamente, discutiu-se sobre as condições de reforma em algumas partes da escola, sendo a quadra poliesportiva o alvo dos argumentos mais acalorados, haja vista que ela já se encontrava bastante deteriorada a ponto de sua estrutura já apresentar riscos para as pessoas envolvidas em atividades e brincadeiras realizadas ali. Nessa oportunidade, as partes ouvidas no processo decisório foram os professores, a própria gestão que conduzia o diálogo e pais e/ou responsáveis pelas crianças e adolescentes, que seriam ouvidos na próxima reunião que aconteceria entre a escola e as famílias. Desse modo, outros públicos também usuários e beneficiários do espaço escolar, como alunos, cozinheiros, profissionais da limpeza, porteiros, secretários, etc., logo, detentores de direitos e de voz quanto às decisões do seu tocante, não seriam ouvidos.

Pontua-se que apesar do diálogo com alguns segmentos, a ausência dessa escuta ampliada<sup>1</sup> dos múltiplos públicos construtores da rotina escolar contradiz um dos princípios da educação básica, o da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 2018). Em decorrência disso, a justificativa para a intervenção pensada foi de proporcionar aos alunos da instituição, ainda que se restringindo a apenas uma classe, um canal de exposição de suas impressões a

---

<sup>1</sup>A ausência de uma escuta ampliada desses outros segmentos no período inicial de contato com a instituição não atesta que haja também uma falta de abertura para essa participação, revelando, contudo, sua inexistência.

respeito do espaço escolar, abrangendo seus sentimentos negativos e positivos, bem como seus desejos em relação a ele. Demonstrando, assim, para a gestão e seu corpo docente um caminho possível - e necessário - no processo de se pensar a construção conjunta de um ambiente educacional cada vez mais inclusivo e democrático, por meio de uma participação efetiva dos discentes.

Nessa mesma perspectiva, Andrada (2005b, p. 198) comenta que o psicólogo escolar deve “ouvir os alunos, o que pensam sobre sua escola e sua turma”. Essa autora indaga que esse profissional também deve fitar, além de outros focos de atuação, promover espaços de escuta sobre as demandas a partir de diferentes sujeitos integrados à comunidade escolar (ANDRADA, 2005a). Engrossando essa orientação, Oliveira e Dias (2016, p. 84) argumentam que após as amplas mudanças ocorridas nas formas de atuação da Psicologia Escolar, seu profissional “é convocado a contribuir com uma pluralidade de questões éticas, políticas e econômicas, inter-relacionadas ao desafio de construir uma escola democrática e inclusiva, capaz de acolher e desenvolver as potencialidades de todos”. Partindo, então, da defesa feita pelas duas últimas autoras, observa-se que a Psicologia pode, além de outras contribuições, facilitar a constituição de políticas educacionais que pensem e aperfeiçoem a cultura de participação social e organização coletiva dos atores, ou seja, uma cultura democrática. Pensar dessa forma é, de fato, pensar uma educação que também coopere para a formação de cidadãos de direito ativos em suas realidades.

### **Percurso metodológico**

O caminho percorrido até a culminação do presente trabalho se deu em três momentos distintos: (1) familiarização com o ambiente, (2) construção de uma proposta de intervenção e (3) execução dessa proposta. O primeiro correspondeu à nossa familiarização em relação ao espaço escolar, através de observações da rotina e da estrutura física do ambiente, conversas com funcionários e alunos e levantamento de demandas mediante uma entrevista semiestruturada junto à gestora da instituição. Justifica-se a adoção desta última ferramenta tendo em vista que ela promove uma flexibilidade na condução das perguntas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), proporcionando um aprofundamento maior em determinados assuntos e por fornecer a possibilidade da ocorrência de respostas espontâneas através da interação entrevistador-entrevistado (BONI; QUARESMA, 2005).

Quanto às observações realizadas, destaca-se que elas se efetivaram com nossa presença de duas maneiras: ora mais participativa, interagindo ativamente com os membros da comunidade, principalmente com os alunos, ora menos participativa, buscando apreender os



acontecimentos se envolvendo pouco com seus atores, permanecendo enquanto expectador que, ainda assim, altera a situação mediante sua presença. Ambas as posturas foram lastreadas nas discussões de Marconi e Lakatos (2003) e Prodanov e Freitas (2013) sobre as metodologias de observação participante e não participante. Em defesa dessa estratégia de investigação, Silva e Aragão (2012) salientam que o ato de observar é imprescindível para a realização de uma análise profunda acerca de como se dão as relações dos sujeitos entre si e com o meio em que se dão suas experiências.

É necessário, contudo, esclarecer que as condições de execução de nossas atividades, que se deram entre os meses de dezembro de 2018 e abril de 2019, tiveram enorme influência nas possibilidades e limitações dos trabalhos desenvolvidos. Desse modo, o contato inicial com a instituição, que só pôde ocorrer ao final dos últimos meses de 2018, gerou percalços contundentes quando diante da organização do calendário escolar da unidade de ensino que nos recebeu. Devido a um período de greve dos docentes municipais, as atividades letivas de 2018 só se encerraram, de fato, em janeiro de 2019, o que retardou o reinício das aulas para meados de março deste segundo ano. Com isso, o período disponível para a realização de intervenções que demandassem mais tempo se mostrou bastante diminuto, criando um sentimento de urgência para a realização das intervenções, haja vista que ao componente curricular que abrigou essa prática restava apenas dois meses de sua vigência. A exemplo disso, a turma selecionada por indicação da gestão para ser o alvo de nossas intervenções, que teve alguma de suas aulas acompanhadas, foi desmembrada com a transição de um ano letivo para o outro. Somado a isso, a própria docente responsável pela classe também não compunha mais o quadro de professores da instituição no ano seguinte.

Não obstante, insistimos na tentativa de construir alguma ação que demarcasse a potencialidade da contribuição da Psicologia no espaço educacional e que pudesse movimentar e ressignificar, em alguma medida, as estruturas simbólicas dos integrantes da comunidade escolar em questão.

Nesse escopo, analisando o bojo das impressões que adquirimos com as observações da rotina escolar, incluindo aulas e recreios, além da estrutura física da instituição e dos momentos de interação entre professoras e a gestão, chegamos à conclusão de que alguma ação poderia ser executada em atenção à participação de todos os indivíduos envolvidos com a instituição na construção conjunta do espaço. Especificamente, dois elementos foram motivadores cruciais para a proposta elaborada: a discussão a respeito da reforma da quadra poliesportiva durante a jornada pedagógica, comentada na seção anterior deste trabalho e, especialmente, um mural que adornava um pátio da escola intitulado “Nossa escola tem” e era composto por palavras

como “amor”, “carinho”, “educação”, “alegria” e “brincadeiras”. Questionada, a então coordenadora pedagógica afirmou que a direção, a coordenação pedagógica e os professores participaram da confecção do ornamento. Em virtude disso, nos pareceu evidente que a participação de todos os públicos que compõem a comunidade escolar não acontecia de fato.

Por consequência, elaboramos uma proposta centrada na intenção de proporcionar aos alunos de uma classe da instituição um canal de exposição de suas impressões a respeito do espaço escolar junto à direção, abrangendo seus sentimentos negativos e positivos, bem como seus desejos em relação a ele.

Sendo assim, entendendo que as atividades também são construídas e reconstruídas conforme seu desenvolvimento se dá, buscamos incluir os estudantes na construção desse processo. Para tanto, utilizou-se de atividades lúdicas como base para instigar o interesse das crianças e, com isso, levantar de forma mais prazerosa o que elas mesmas pensavam e como se sentiam a respeito do espaço escolar. Dessa forma, as etapas que estruturavam a intervenção foram planejadas com atividades lúdicas com a intenção de proporcionar aos participantes uma experiência educativa consistente aliada à diversão, enquanto externalizam parte de sua compreensão da realidade (CARMO *et al.*, 2018). Dentre estas, a confecção de desenhos e de fotos retiradas a partir de celulares e uma máquina fotográfica. Sobre a primeira, Andrada (2005b) a elenca como uma alternativa de ferramenta de acesso às percepções dos alunos. Já sobre o uso de fotografias, refletimos que seu uso se apresenta enquanto um recurso mediador do processo de interlocução com as crianças, bom como constitui-se enquanto uma forma divertida de elas se expressarem. Nessa linha, o trabalho de Cassimiro (2012) serviu de modelo para o uso de fotografias como recurso lúdico principal.

## **Resultados e discussão**

A intervenção se deu em três dias, dispostos nas sextas-feiras em três semanas consecutivas. No primeiro dia da intervenção, as atividades tiveram início após a professora fazer a oração, que a seu pedido, nós não pudemos acompanhar. Assim, após a realização deste momento, fomos autorizados a entrar no local. Na sala, nos apresentamos e explicamos o objetivo da intervenção, pedindo em seguida aos estudantes que cooperassem com a organização das cadeiras e formato de meia lua. Na sequência, partindo da compreensão de Antunes (1992) sobre a importância que as apresentações desempenham nas dinâmicas intragrupo, iniciamos o momento em que era perguntado às crianças seus nomes, o lugar que elas mais gostavam em suas vidas e que estabelecessem uma regra para guiar as atividades

desenvolvidas. Pontua-se que essa última requisição pretendia despertar nos estudantes a percepção de suas participações ativas na construção do processo.

A cada um dos autores do presente trabalho havia uma função discriminada, de modo que a um cabia a condução da classe organizando a ordem da apresentação, ao passo que um segundo escrevia a regra e o nome do aluno na cartolina e um terceiro auxiliava os dois primeiros. Pontua-se que toda a intervenção foi acompanhada pela professora da turma.

Já a segunda parte das atividades do dia objetivou proporcionar um momento lúdico utilizando-se de dinâmicas de aquecimento para que fosse possível criar uma melhor interação entre a nossa equipe e os estudantes, mediante o estabelecimento de confiança entre as partes a partir de atividades lúdicas. Sobre isso, Mendonça (2010) comenta que o termo lúdico tem uma forte relação com o *brincar*. Para autores como Vigotski (2007), o brincar assume um importante papel, uma vez que contribui para a formação psíquica da criança que utiliza desta atividade para expressar suas emoções, construir um mundo a seu modo e, por conseguinte, questionar o universo em que ele está inserido (ROLIM, GUERRA, TASSIGNY, 2008).

Sobre a atividade de aquecimento, objetivava amenizar o nervosismo frente ao novo personificado em nossa presença, favorecendo assim um primeiro contato mais afetivo e desinibido. Nesse sentido, utilizou-se da dinâmica de grupo intitulada *Coelho na Toca*, objetivando “quebrar o gelo” e proporcionar um momento de descontração e interação entre as crianças e interventores. Tal dinâmica consiste na formação de trios, de modo que duas pessoas formam uma espécie de toca com os braços esticados e com suas mãos dadas, onde fica abrigada a terceira pessoa, o coelho. Deste modo, além de todos os coelhos que já estão em suas devidas tocas, um único coelho fica fora esperando a oportunidade de poder ocupar um lugar vazio. Ao comando de um dos membros de nossa equipe, os coelhos deveriam procurar uma nova toca, de modo que sempre houvesse algum coelho fora da toca.

Apesar de simples, a realização dessa dinâmica foi marcada por alguns percalços oriundos, principalmente, das dificuldades que tivemos em manter a ordem na sala. Nesse sentido, destaca-se o comportamento de alguns alunos que, diante da ausência do controle de sala, desestabilizavam nossas tentativas de cativar a atenção dos demais. Mais tarde, esse infortúnio foi compreendido como decorrente de nossa pouca experiência no trato com o público infantil, somado ao fato de que nossa presença consistia em algo novo para eles e que destoava da conhecida rotina de aulas. Além disso, nem todos os alunos presentes se dispuseram a participar da atividade, optando por apenas observar a intervenção. Ressalta-se, também que, na presente atividade uma discussão acerca dos sentimentos de estar ou não em uma toca, entre

outros, não foi erigida por não ser o objetivo principal. Todavia, conquanto os contratempos, a atividade foi realizada e os objetivos de descontrair e de nos integrar no grupo foi alcançado.

Por fim, para a realização da última atividade do dia foi dado aos alunos uma folha em branco e solicitado que ali fossem feitos três desenhos. Assim, orientou-se que em uma parte da folha fosse desenhado um local da escola de que eles mais gostassem, na outra, a que menos lhe agradavam e no verso da folha o que eles gostariam que a escola tivesse. Aqui cabe uma autocrítica: acreditamos que parte da dispersão dos alunos nesse momento foi devida ao fato de que todos os comandos sobre o desenho foram dados de uma só vez, mais uma evidência da falta de experiência de nossa parte em lidar com esse público e de como isso influenciou os resultados obtidos.

No entanto, nessa atividade em específico houve a participação de toda a sala, e quando todos concluíram os desenhos, foi pedido que cada um apresentasse o que ilustrou. Entretanto, ao perceber a timidez de alguns discentes, os interventores decidiram apresentar em seu lugar, com o consentimento das crianças. No conjunto de desenhos que retratavam os locais agradáveis, destacamos a quadra, a sala de aula deles, o pátio externo aos pavilhões e uma árvore que havia sido cortada havia poucos dias por estar comprometendo a estabilidade do muro frontal da escola. Do conjunto dos espaços desagradáveis, destacamos ambientes como a cozinha, banheiro, o local originalmente destinado à horta e os perigos de se machucar na quadra. Sobre este local, portanto, destaca-se que não é o lugar que é indesejado, e sim a forma como ele se apresenta para as crianças. Já no que tange ao que gostariam que tivesse no espaço escolar, a maioria das crianças desenharam elementos associados a brinquedos, elementos inexistentes na escola como pula-pula, gangorra, balanço e escorregadeira além de uma pracinha, uma loja de brinquedos e um campo de futebol.

Reitera-se que a dispersão da sala em uma série de momentos criou um sentimento de impotência nos autores do presente relato que sentiram sua inexperiência no trato com este público. Além disso, o desinteresse de alguns alunos pela proposta apresentada fez com que uma sensação de fracasso fosse compartilhada por um dos membros da equipe.

No segundo dia, ao chegar na escola percebemos que a turma se preparava para assistir um filme conjuntamente com outras turmas em um dos pátios da instituição. Ao ser indagada a respeito do que estava havendo, a professora informou que havia se esquecido da intervenção e nos solicitou que aguardássemos até o horário posterior ao intervalo dos alunos. Desse modo, devido a supressão de parte do tempo destinada à realização da intervenção em função da exibição do longa, optamos por não discutir os desenhos com os alunos naquele dia, seguindo imediatamente para a atividade com as fotografias. Sendo assim, um dos supervisores ficou



dentro da sala, realizando brincadeiras com os alunos, enquanto os outros dois saiam da sala com uma dupla por vez para a realização da atividade. As brincadeiras se deram sem uma uniformidade prévia, de modo que se priorizou aquelas de sugestão dos próprios estudantes. Ainda assim, não houve adesão integral a elas, de modo que enquanto um de nossa equipe interagia com um grupo, outros grupos também se formavam e desenvolviam suas próprias brincadeiras. Um comentário importante e que coaduna com a autocrítica que atravessa esse trabalho foi efetuado por uma aluna com a qual nossa equipe estabeleceu uma positiva relação. Para ela, deveríamos melhorar nas brincadeiras, propondo atividades mais inclusivas e que fossem mais atrativas para a turma, o que geraria uma maior disposição para a participação dos participantes.

Quanto às fotografias, dentre os locais mais retratados, destacam-se a quadra e o pátio, como exposto no Quadro 1. Esse resultado em triangulação com os desenhos associados a elementos de lazer no tópico *o que gostariam que tivesse na escola*, como pula-pula e escorregadeira, evocam o quão importante é o brincar para estes estudantes. Nesse sentido, Vigotski (2007) comenta que o brincar e os brinquedos possuem um papel muito caro no desenvolvimento das funções superiores. Cientes disso, esse resultado indica um assunto que deve ser pauta nas suas discussões administrativas com a finalidade de proporcionar, dentro dos limites orçamentários da entidade, uma estrutura escolar mais qualificada e atrativa para seus principais usuários, ligada ao lúdico, proporcionando assim, uma permanência no espaço escolar mais prazerosa para seus discentes.

Quadro 1 – Registro dos elementos presentes nas fotografias.

Gostam	Quantidade	Não gostam	Quantidade
Quadra poliesportiva	11	Secretaria	2
Pátio	3	Banheiro	1
Sala	3	Corredor da sala de aula	2
Árvore	1	Espaço destinado à horta	2
Cozinha	1	Buraco no teto do pátio	1

Fonte: autoria própria

No que diz respeito ao comportamento dos estudantes, muitos apresentaram ânimo com a atividade, sobretudo os que puderam manusear a câmera fotográfica. Muitos mostravam-se curiosos quanto ao uso do aparelho, bem como, da melhor forma de tirar suas fotos. Além disso, no que se refere ao comportamento das crianças, algumas aproveitaram o momento em que saíram da sala para se manter no pátio e apresentaram resistência em retornar à sala de aula. Entretanto, reitera-se que em nenhum momento as crianças alegaram ver este local enquanto

ruim. Além do mais, diante do quadro acima, observa-se que a maioria dos espaços que as crianças apontaram gostar, se tratam de ambientes externos à sala de aula.

Ademais, sobretudo neste dia, nossa avaliação sobre o andamento da atividade e sobre sua eficiência no sentido de movimentar simbolicamente os estudantes foi bastante positiva. Percebemos que vínculos entre alguns alunos e nossa equipe foram construídos, os quais foram inclusive fundamentais para o bom andamento das ações do dia. Em acréscimo, hipoteticamente, salienta-se que a efetivação de um maior controle de sala pode ter sido possível devido à ausência de uma determinada aluna, com a qual tivemos mais dificuldades em lidar no primeiro dia da intervenção. Outrossim, em comparação ao dia anterior, nessa ocasião havia menos alunos na classe.

O terceiro dia, por sua vez, contou com a divisão da turma em três grupos de oito a dez alunos, nos quais cada um de nossa equipe deveria mediar a discussão sobre os sentimentos envolvidos nas fotos tiradas na sessão anterior. A partir dessa conversa, ficou evidente que muitos dos prazeres e desprazeres dos estudantes a respeito da escola, referem-se à estrutura do local e como elas significam suas experiências ali: se lhes machuca, a exemplo da quadra; se lhes parece feio, a exemplo de onde deveria funcionar a horta e de um telhado de vidro no pavilhão inferior; se o local é abafado, como no caso do pátio em que eles assistiram ao filme; se é sujo, em referência aos banheiros; ou se é escuro, mencionando os corredores. Além disso, atrelam tais elementos aos afetos e desafetos construídos nesses locais. Nessa linha, em um dos grupos formados, um estudante que havia tirado uma foto negativa da parte frontal de uma sala de aula comentou que sua aversão àquele espaço se devia à, segundo ele, brutalidade dos comportamentos de uma professora que lecionava ali.

Anteriormente à divisão dos grupos, porém, um dos membros da nossa equipe conversou com a aluna supracitada. Ciente de que ela almeja ser policial em seu futuro, ele lhe convidou a incorporar essa função naquele momento, devendo, ao seu comando, intervir contra comportamentos que viessem a perturbar em demasia a ordem da classe, se mantendo respeitável frente aos seus colegas, assim como deve atuar um bom policial. De fato, seu comportamento foi melhor avaliado quando comparado ao primeiro dia.

No que se refere ao andamento da prática propriamente dita, os grupos de discussão que conduzimos apresentaram comportamentos bastante diferentes entre si. Em dois grupos, a maioria se apresentou de forma dispersa e, assim como na atividade desenvolvida no segundo dia, aproveitaram a saída da sala para brincar no pátio. Entretanto, alega-se que isso não se deu com todos os integrantes dos conjuntos. Com um terceiro grupo, a dinâmica construída se deu de forma mais eficiente. De fato, até certo ponto, uma discussão a respeito dos significados das

fotos a partir dos comentários dos seus autores, complementados com as observações dos outros estudantes, conseguiu ser efetivada. Com esse grupo, percebemos que seus membros tratavam os espaços escolares detentores de sentimentos negativos em decorrência do estabelecimento de relações desagradáveis em seu interior, ao passo que os sentimentos positivos estavam mais ligados a momentos de diversão, ainda que não relacionados a brincadeiras. Com efeito, neste grupo foi possível que as discussões seguissem em um sentido do qual se partia das singularidades dos sujeitos até os significados universais, tal como é abordado dentro de uma perspectiva de atuação crítica da Psicologia Escolar (MOREIRA e GUZZO, 2016).

Após este momento, partimos para a etapa da construção do mural, o qual foi previamente montado pela direção da escola. Para melhor organização desta atividade, cada pesquisador acompanhou o grupo em que mediou a discussão, enquanto os outros dois permaneciam na sala realizando brincadeiras com as crianças. Dentre estas, algumas foram sugeridas pelas próprias crianças, como *pisa no pé*, *anão-gigante* e *pega-pega*. Outras, por sua vez, foram sugeridas por nós, como *telefone sem fio* e *jogo de capoeira*. Essa última foi proposta a fim de chamar a atenção de algumas crianças dispersas para as brincadeiras dos grupos maiores, uma vez que essa prática tradicional foi mencionada em conversas anteriores por alguns alunos. Já em outro momento, frente à agressividade presente em brincadeiras de algumas crianças e pretendendo impedir que elas se machucassem, um dos membros da nossa equipe sugeriu que brincassem de queda de braço. A partir de então, várias crianças passaram a fazer fila para entrar na brincadeira.

Para a montagem do mural, nos organizamos de modo que apenas um grupo saísse da sala para a colagem das imagens, enquanto os outros dois permaneceriam na sala de aula. Diante da dificuldade ampliada em cativar a atenção dos alunos na parte externa da classe, decidiu-se que a confecção do mural com os desenhos feitos no primeiro dia da intervenção seria realizada em outro momento e apenas pelos autores do presente relato. Deste modo, a execução desta atividade se deu em outro dia e durante o turno matutino.

O sentimento, após o terceiro dia de intervenção, foi de cansaço e, até mesmo, de desânimo. A partir desta prática, foi possível que sentíssemos na pele os percalços que passa um educador dentro de uma sala de aula do ensino fundamental. Entretanto, perceber que vínculos foram criados junto aos alunos, ao passo que muitos deles demonstravam se divertir durante as práticas, foram elementos que nos estimularam no prosseguimento das atividades até a finalização da intervenção.

O quarto momento constituiu-se enquanto uma observação de aula da turma que recebeu nossa intervenção, sugerida pela orientadora deste trabalho, com a intenção de perceber como

se davam as interações entre os alunos e a professora. O primeiro refere-se a um momento em que membros do corpo docente dramatizaram, na quadra, algumas fábulas famosas para alunos de diferentes turmas. Inicialmente, os alunos estavam agitados antes de começar a atividade, entretanto esmagadora maioria fez silêncio quando a estória começou a ser dramatizada, prestando atenção às cenas. O segundo momento foi marcado pela leitura da estória da Cinderela e a realização de uma atividade de interpretação de texto. O terceiro, por sua vez, referiu-se a uma atividade de recorte e colagem de seres vivos e não vivos em um mural. Durante esses momentos, ficou notório que, mesmo durante as aulas, o comportamento das crianças mantinha-se muito semelhante aos observados na intervenção. Contudo, no que se refere à docente, ficou claro que esta apresentou muito mais controle de sala se comparado com os autores deste relato, apesar de também ter encontrado dificuldades.

Além disso, outros elementos se fizeram presentes durante o processo de observação. Dentre estes, destaca-se que devido ao fato de vínculos já terem sido formados entre observadores e observados, as crianças interagiram muito mais conosco do que nos momentos de contato inicial. Outrossim, algumas crianças estranharam a abrupta diferença em nosso comportamento, uma vez que não conduzimos nenhuma ação coletiva, como vinha acontecendo nas três semanas anteriores. Tal ação, inclusive, levantou suspeitas dos estudantes que perguntaram se o conteúdo registrado em nota seria levado à direção.

Finalizada a intervenção, em uma reunião previamente agendada com os membros da direção da escola, avaliou-se todo o processo, sendo-o considerado como exitoso. Na oportunidade, apenas a vice-diretora pôde participar, visto que a titular não compareceu por razões pessoais. Apesar disso, a representante presente da gestão reconheceu a potencialidade da participação discente para a tomada de decisões e se comprometeu a considerar os apontamentos resultantes da intervenção no processo de definição sobre o emprego de recursos financeiros para as reformas pelas quais a escola passaria nos próximos meses. De maneira imediata, receberiam atenção especial as reformas da estrutura física da quadra poliesportiva, o banheiro e o local onde deveria funcionar a horta da escola, ambos alvos de queixas por muitos alunos a respeito dos perigos de suas estruturas, de seus aspectos estéticos e de higiene. Para além disso, ficou colocada a necessidade de que a escola pudesse pensar ações futuras de atenção às avaliações e demandas dos estudantes sobre as atividades escolares de maneira geral, incluindo sua estrutura física e a aquisição de brinquedos de uso coletivo.

### **Considerações finais**



É no espaço escolar que grande parte das crianças brasileiras passa boa parte de seu dia e é onde se concretiza não somente sua aprendizagem de conteúdos formais, mas a formação de uma rede de laços e significados. O presente relato evidencia que os retratos das crianças perante a sua própria escola devem ser considerados, assim como sua opinião a respeito de outras temáticas, uma vez que estas dizem muito sobre como as crianças percebem o espaço escolar e demais elementos que lhe cercam. Além do mais, compreender os interesses da criança torna-se uma ferramenta imprescindível para a construção de uma educação que se apresente de forma mais eficaz, sobretudo, quando apresentado de forma lúdica, propiciando o diálogo entre aprendizagem e prazer.

Sob uma perspectiva mais ampla, este relato também provoca reflexões sobre como partir dessa formação de laços e significados para um sentido de valorização e reforço de uma cultura democrática, de diálogo, pautada na participação dos mais variados atores sociais na construção das relações, das famílias, das escolas e do estado.

Foi, então, nessa perspectiva que este trabalho foi construído, se situando em um dos campos mais ricos de atuação da Psicologia, o campo escolar, simultaneamente a um alinhamento teórico com o paradigma crítico e circular, os quais contam com respaldo dos principais autores da área da Psicologia Escolar. Apesar dos desafios encontrados, os resultados dessa intervenção foram significativos, tendo em vista que nosso objetivo de promover um canal modelo para a efetivação da escuta dos alunos sobre o espaço escolar fora alcançado. Por outro lado, os óbices no trato com os estudantes, assim como os desencontros entre o calendário universitário e escolar, que em alguns momentos nos abateram trouxeram consigo o aprendizado de que a área da educação não é, tampouco será em algum momento, um ambiente livre de percalços. Todavia, temos total ciência de que é lidando com eles que se pode qualificar nossa experiência durante a caminhada profissional e de formação, a qual obviamente não se finda com o término da graduação.

### Referências bibliográficas

ANDRADA, E. G. C. de. Focos de Intervenção em Psicologia Escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 163-165, jun. 2005a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a19.pdf>> Acesso em 16 dez 2018.

\_\_\_\_\_. Possíveis intervenções do psicólogo educacional: o grupo como espaço de mudanças educativas. **Rev. Estudos de Psicologia**. PUC-Minas, v. 19, n. 3, set./dez. 2002, p. 77-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n3/a08v19n3.pdf>> Acesso em 16 dez 2018.

ANTUNES, Celso. **Manual de Técnicas de Dinâmicas de Grupo de Sensibilização de Ludopedagogia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, jul./set. 2010, p. 393-402. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/11.pdf>> Acesso em 16 dez 2018.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. de. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 111-132, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Plano de investigação In: \_\_\_\_\_. Investigações qualitativas em educação. Porto, Portugal: **Porto Editora**, LDA, 1994. p. 83-109.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Santa Catarina, v. 2, n. 2, p. 68-80, janeiro-julho/2005.

CARMO, C. P. et al. A ludicidade na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE, [s. n], 2018. Curitiba. *Anais...* Curitiba: **Educere**, 2018. p. 12901-12912.

CASSIMIRO, M. A. D. **Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Criações**. Salvador, 143p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2012.

GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 131-141, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>> Acesso em 16 dez 2018.

\_\_\_\_\_. Risco e Proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? Brasília: CFP, 2016. p. 9-36.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Disponível em <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf)> Acesso em 30 abr 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDONÇA, T. C. A Importância do Lúdico Durante o Tratamento Fisioterapêutico em Pacientes Idosos com Déficit Cognitivo - Estudo de caso. **Revista Eletrônica “Saúde CESUC”**, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2010.

MOREIRA, A. P. G. GUZZO, R. S. L. Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 21, n. 2, p. 204-215, 2016.

OLIVEIRA, M. C. S. L. de; DIAS, S. de S. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia Escolar. In: FRANSCHINI, R; VIANA, M. N. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?**. Brasília: CFP, 2016, 215 p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SILVA, N. M, ARAGÃO, R. F. A observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 50-59, jul. / dez. 2012.

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

#### SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

##### **Hétone Rodrigues Rocha**

Graduando bacharelado e licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Prisões, Violência e Direitos Humanos – NEPP-UESB e da linha Avaliação Psicológica, Formação em Psicologia, Sociedade e Saúde, pertencente ao Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia (NUPEP/CNPq). E-mail: [rochahetone13@gmail.com](mailto:rochahetone13@gmail.com)

##### **Wallace Sousa Cruz**

Graduando bacharelado e licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil. E-mail: [wallace890321@gmail.com](mailto:wallace890321@gmail.com)

##### **Igor Andrade Santos**

Graduando bacharelado em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil. E-mail: [igor.andrade.santos1996@gmail.com](mailto:igor.andrade.santos1996@gmail.com)

##### **Carmem Virgínia Moraes da Silva**

Pós-Doutoranda em Psicologia, USP; Professora Adjunta, UESB, Brasil; Professora permanente externa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, UFBA; Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia da UESB – NUPEP. Email: [carmem.virginia@uesb.edu.br](mailto:carmem.virginia@uesb.edu.br)