

MOMENTO REFLEXÃO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

REFLECTIVE MOMENT: PROPOSAL FOR INTERVENTION IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

RESUMO: Este artigo descreve um método de trabalho em psicologia educacional embasado na teoria sistêmica e no construcionismo social. O Momento Reflexão (MR) é uma proposta interdisciplinar de intervenção em problemas do contexto escolar, que consiste em reuniões periódicas entre a professora e a equipe técnica. A partir das demandas emergentes no MR todos colaboram para construir estratégias de ação e planejar as intervenções mais adequadas para cada situação. Essas podem ser: conversações de dissolução do Sistema Determinado pelo Problema, intervenções mediadas, atendimento interdisciplinar com a família, observação em sala de aula, intervenção direta, encaminhamento para avaliação de outros especialistas. Por fim, todas as intervenções supracitadas têm como meta trabalhar as relações estabelecidas no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Educacional, Psicologia Escolar, Teoria Sistêmica, Construcionismo Social.

ABSTRACT: This article describes a method of working in educational psychology grounded in systems theory and social constructionism. The Moment Reflection (MR) is a proposed interdisciplinary intervention in problems of school context, which consists of regular meetings between the teacher and the technical team. From the demands that arise in the MR, all members collaborate to construct strategies of action and plan the most appropriate interventions for each situation. These can be: conversations of the dissolution System Determined by Problem, mediated interventions, an interdisciplinary approach with family, classroom observation, direct intervention, referral for evaluation of other experts. Finally, all the aforementioned interventions aim to work the relations established in the school context.

KEY-WORDS: Educational Psychology, School Psychology, Systems Theory, Social Constructionism.

... é preciso ver uma advertência contra qualquer intervenção que ensina o outro, que o aconselha, que o controla ou que cuida dele. Parafraseando Piaget, eu diria que “Cada vez que vocês cuidam de alguém, vocês impedem que ele cuide de si mesmo; cada vez que vocês o controlam, vocês o impedem de aprender a se controlar” (Guy Ausloos).

Neste artigo objetivamos a descrição de um método de trabalho em psicologia educacional embasado na teoria sistêmica e no construcionismo social, o Momento Reflexão. Esta proposta tem sido (re)pensada há oito anos, desde a entrada de uma das autoras em uma instituição de educação infantil como psicóloga escolar. Desde então, foi aplicada e adaptada a outros contextos educacionais, permitindo práticas colaborativas com os demais autores do espaço escolar.

A Psicologia já se encontra no contexto escolar/educacional há mais de meio século, mas é ainda muito criticada, uma vez que muitos psicólogos inseridos nesse contexto carregam consigo influências da atuação tradicional. Eles assumem uma postura de especialista, que compreende as dificuldades escolares por

Recebido em: 09/11/2014
Aprovado em: 21/01/2015

CAROLINA DUARTE DE SOUZA

Graduada e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com especialização em Terapia Relacional Sistêmica pelo Familiare Instituto Sistêmico. Tem experiência em Psicologia Clínica e Educacional. Atualmente é bolsista de doutorado do Programa de Pós-Graduação da UFSC, Florianópolis, Brasil.

JULIANA MACCHIAVERNI

Psicóloga Graduada pela Universidade Federal de Santa Catarina, com Residência Integrada Multiprofissional em Saúde, Mestra pelo “Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina”, Florianópolis, Brasil.

ANA PAULA BENATTI

Psicóloga Graduada pela Faculdade Três de Maio – SETREM.

MARIA APARECIDA CREPALDI

Professora Pós-Dra. de Psicologia da Graduação e Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Título de especialista em Psicologia Clínica e Psicologia Hospitalar (CFP), Mestrado em Psicologia Clínica pela PUC-RJ, Doutorado em Saúde Mental pela Unicamp, com estágio Sandwich na Universidade de Paris (Paris VI). Tem experiência na área de Psicologia da Saúde e Psicologia da Família. Florianópolis, Brasil.

meio de um olhar psicodinâmico e individualizado, ancorado numa visão de normalidade. Esse paradigma de normalidade se traduz em práticas de correção à norma e de culpabilização de algum dos autores envolvidos no problema, em geral, o aluno e/ou sua família (Curonici & McCulloch, 1999; Andrada, 2005).

Ainda se acredita que as origens da problemática estão nas relações familiares. Isso porque faz parte do senso comum dizer que os filhos são responsáveis dos pais, o que em nossa sociedade tem sido considerado sinônimo de culpa (Curonici e McCulloch, 1999). Isso conduz a um pré-julgamento dos pais (responsáveis) como culpados. E as situações são analisadas numa lógica unicausal, negligenciando a propriedade relacional dos fenômenos e a existência de uma gama de fatores que contribuem para sua ocorrência.

Ao refletir sobre as consequências dessa prática, muitos psicólogos incorrem em práticas de “defesa” do aluno e sua família, que, por sua vez, “atacam” ou responsabilizam/culpam os professores e a equipe técnica da escola. Essas intervenções mantêm-se numa lógica linear de causa e efeito, que busca a solução única para o problema; este, por sua vez, é compreendido como resultante de erro(s) que deve(m) ser corrigido(s). Esse modo de pensar o contexto escolar se concretiza em ações pouco eficazes para solução dos problemas e pode colocar o psicólogo num papel de defensor/algoz de uma das partes.

O psicólogo no cotidiano escolar pode visualizar uma multiplicidade de determinantes que afetam os problemas de aprendizagem e, assim, percebe que o pensamento linear vigente não dá suporte à compreensão das dinâmicas relacionais que contribuem

para as dificuldades escolares. Dessa forma, o profissional se depara com a necessidade de uma mudança de paradigma que dê conta da “nova” demanda. Essa transformação, entretanto, ocorre lentamente, já que a própria instituição educacional, muitas vezes, continua com a expectativa que o psicólogo escolar trabalhe apenas com o “aluno problema” e que só este deve ser mudado. Desta forma, uma situação ainda vivenciada atualmente, com relação à inserção do psicólogo no contexto escolar/educacional, refere-se ao trabalho com os demais profissionais que atuam nestas instituições (professores, coordenadores, direção etc.) no sentido de flexibilizar as demandas direcionadas ao profissional psicólogo, uma vez que estas, num primeiro momento, referem-se a um aluno individualmente ou à sua família (Andrada, 2005).

Entendemos que o contexto escolar é permeado por diversas dificuldades, situações que pedem uma resposta diferente da cotidianamente empregada pela professora (Curonici & McCulloch, 1999). Na educação infantil, por exemplo, deparar-se com a entrada de uma criança que não convivia com pares de sua idade no decorrer do ano letivo; no ensino fundamental, ter uma turma com níveis de aprendizagem demasiadamente díspares; no ensino médio, encontrar alunos desmotivados para implicar-se nas atividades propostas.

Ora, espera-se que a adaptação das crianças ocorra no início do ano letivo, e que esta seja destinada a ambientação ao novo contexto e suas regras, mas que a criança já tenha noções básicas sobre como brincar e negociar com outras crianças. Também é previsto que determinados conteúdos sejam aprendidos pelos alunos em cada série, mas como o professor conseguirá

trabalhar o conceito de multiplicação se alguns de seus alunos ainda não são capazes de realizar operações de adição sozinhos? E ainda, como ministrar seu conteúdo programático quando os alunos não visualizam propósito naquilo que estão estudando?

Deparamo-nos com problemas quando as respostas para resolver estas dificuldades mostram-se ineficazes e se permanece utilizando a mesma estratégia de ação (Curonic & McCulloch, 1999). Assim, uma professora que espere que desde o primeiro dia o novo aluno comporte-se como os demais, provavelmente se encontrará envolta em problemas de enfrentamento ou de apatia por parte da criança. Querer tratar uma turma com diferentes níveis de aprendizado de forma homogênea pode acarretar desinteresse e agitação dos alunos, ou por já saberem somar e não terem uma atividade desafiadora para realizarem, ou por não terem competência para cumprir a tarefa proposta. A dificuldade de desmotivação também pode gerar problemas de enfrentamento da turma se a resposta da professora for, por exemplo, ignorar tal desmotivação por entender que é obrigação dos alunos dedicarem-se aos estudos gostando ou não.

As dificuldades podem referir-se ao espaço físico também. Por exemplo, a presença de um aluno que faça uso de cadeira de rodas para locomover-se. Para atender adequadamente a essa dificuldade é necessário adequar os espaços de circulação de forma que: a cadeira passe pelas portas, exista acesso facilitado por meio de rampa ou elevador à sala de aula, que a sala seja ampla e os espaços entre uma fileira de mesas e outra o suficiente para que o aluno seja confortavelmente acolhido no contexto escolar. Caso isso não ocorra, e a turma já tenha uma superlotação anterior a entrada do

cadeirante, é provável que as crianças se encontrem numa posição desconfortável de pouco espaço individual e se agitem, gerando problemas que não são decorrentes da dificuldade, mas de respostas inadequadas a esta.

Não negamos a existência de inúmeras situações desafiadoras no contexto escolar, mas sim o fato de estas não serem passíveis de soluções menos produtoras de sofrimento para os envolvidos. Portanto, repensando a prática da psicologia em escolas, uma das autoras desse artigo deparou-se com o desafio de encontrar posições alternativas adequadas para a compreensão do contexto escolar baseadas nos pressupostos do pensamento sistêmico.

O PENSAMENTO SISTÊMICO E O CONTEXTO ESCOLAR

O pensamento sistêmico contribui na compreensão da instituição educacional como um sistema aberto, ou seja, um conjunto dinâmico de inter-relações entre membros ou partes de um todo que troca informações periodicamente com outros sistemas e que é regido pelo princípio de totalidade. Este afirma que a mudança em uma parte repercute em mudanças no todo. Neste sentido, Duque, Souza e Cromack (2009) propõem que a ideia de culpabilização, muito presente nas escolas, seja substituída pela concepção de interdependência, ou seja, qualquer mudança em uma das partes repercute no todo do sistema. Assim, as autoras propõem que não se faz necessário apontar responsáveis pelas situações problemáticas se considerarmos que o grupo pode promover saúde, e buscar recursos do próprio sistema para pensar em estratégias de ação.

Consideramos imprescindível reconhecer a complexidade das relações

existentes entre os diversos fatores presentes em cada situação apresentada na escola. Quem são as pessoas implicadas e a função que cada uma ocupa naquele momento? Como são as interações entre a(s) turma(s) envolvida(s), o(s) educador(es), a própria instituição, a família dos envolvidos e a comunidade na qual a escola está inserida? Quais são os valores, mitos, regras familiares dos envolvidos? E a cultura da comunidade a qual pertence a escola? (Vasconcellos, 2002). O psicólogo de orientação sistêmica propõe uma mudança de paradigma, ao considerar que as dificuldades que surgem no contexto escolar devem ser pensadas em termos de solução, no local onde surgiram; isso implica incluir outras figuras no cenário do problema – professor, família, direção, comunidade – e não apenas o aluno. Assim, o problema que, numa perspectiva clínica, era de responsabilidade única e exclusiva do aluno, passa a ser também, de todos, uma vez que dá indícios de interações disfuncionais entre os membros do sistema (Curonici & McCulloch, 1999).

Beaudoin e Taylor (2006) ressaltam algumas características de nossa cultura que devem ser consideradas na contextualização de situações problemas. As autoras refletem sobre o impacto de vivermos numa sociedade atravessada pelo patriarcalismo que contribui para estereótipos de gênero ditando papéis cristalizados para meninos e meninas, dizendo por exemplo que meninos têm que ser fortes e não podem chorar, e que meninas devem ser delicadas e estar sempre prontas para cuidar dos outros. Também incentiva o desrespeito à característica de adultismo em que as percepções e falas de crianças e adolescentes são desconsideradas pelos adultos. Dessa maneira, em vez de promover a autonomia e processos re-

flexivos com os alunos, geralmente as normas são impostas e não discutidas. O individualismo e o capitalismo, por sua vez, proporcionam um ambiente de comparação, competição e crença de que se o aluno se esforçar ele será o melhor da turma. Isso provoca inimizades entre os pares e frustração diante de fracassos. Essas narrativas dominantes da cultura que aprisionam os sujeitos em situações-problemas precisam ser investigadas e desconstruídas com/pelas educadoras.

Partindo dessas reflexões, torna-se possível compreender os “alunos-problemas” de forma diferente. Na grande maioria dos casos, essas crianças servem de porta-vozes de uma dificuldade que afeta todo o sistema sala de aula e exigem a construção de alternativas que provoquem mudanças nas relações estabelecidas na turma (Curonici & McCulloch, 1999).

O paradigma sistêmico se revela um instrumento de trabalho complementar a outros referenciais usados na escola na análise e resolução de vários problemas apresentados. Este pode ser usado em contextos educacionais por seus próprios sujeitos, visto que possibilita ocupar uma posição meta, de quem dirige o olhar para, o que permite um afastamento para observar melhor e assim visualizar com mais facilidade o nóculo principal do problema, já que não está emaranhado com o mesmo. Dessa forma, pessoas que não estão envolvidas diretamente na problemática, como orientadoras pedagógicas, outros professores, psicólogo assistente social, entre outros, têm a capacidade de desempenhar esta função (Curonici & McCulloch, 1999).

Nós atentamos também para a impossibilidade de prever que mudanças ocorrerão no sistema educacional a partir de um fato novo, como também

não é possível determinar exatamente que fatores contribuíram para que um fenômeno ocorresse de tal maneira (recursividade). Ademais, só se pode descrever um aluno utilizando-se o verbo estar, pois não há como dizer que ele *é* de determinada maneira sempre, mas sim que ele *está* de certo jeito naquele momento. Por fim, não se pode abstrair uma realidade independente do observador, mas múltiplas versões da mesma. Portanto, o contexto escolar é compreendido como um espaço em que uma pluralidade de versões sobre um mesmo fato coexistem e não se pode prescindir de nenhuma delas (Vasconcellos, 2002).

As autoras Curonici e McCulloch (1999), ancoradas nos pressupostos sistêmicos, afirmam que os professores devem ser potencializados na resolução de problemas no âmbito escolar. Principalmente por meio de intervenções mediadas, que são construídas em conjunto com o psicólogo e, posteriormente, aplicadas pelo próprio professor, pois essas contribuem para o senso de competência deste profissional na solução das dificuldades enfrentadas. Entretanto, quando o professor está demasiado envolvido no problema, a ponto de não conseguir visualizar alternativas, as autoras propõem o uso de intervenções diretas, em que, apesar de construídas em conjunto com o professor, é o próprio profissional de psicologia que realiza a atividade proposta na presença do educador.

Pensamos que esses pressupostos nos possibilitam tecer conversações qualificadas sobre os problemas com os quais nos deparamos no ambiente escolar. Entretanto, entendemos que a proposta de intervenções mediadas ainda enquadra o psicólogo numa posição de especialista, embora considere que o professor tem recursos pró-

prios para lidar com sua turma. Por estas razões, sentimos necessidade de agregar contribuições de terapias pós-modernas e do construcionismo social que concretizam alguns aspectos do pensamento sistêmico.

O CONSTRUCIONISMO SOCIAL E O CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Gergen (2009), o construcionismo social é composto por uma convergência de conversações que se desenrolam entre pessoas que ora concordam, ora divergem em suas lógicas e valores. Portanto, a realidade multiversa é produto de um discurso construído sócio-historicamente a partir das relações sociais. Dessa forma, traremos para nossa conversa autores pós-modernos que contribuem para o entendimento do contexto escolar com narrativas desparalisantes mais positivas das relações estabelecidas.

Começamos com os Processos Reflexivos descritos por Tom Andersen (2002). A proposta de tomar o tempo necessário para uma conversação terapêutica emprestou seu nome ao método aqui apresentado. Isso porque logo no início do trabalho desenvolvido em uma instituição de educação infantil, sentiu-se que, apesar da grande abertura da equipe técnica para o diálogo com as educadoras, não existia um espaço formalizado para que as discussões entre as diferentes áreas ocorressem periodicamente. Dificuldade esta que se repetiu em outros contextos educacionais: escolas de ensino fundamental e médio, e mesmo em grupos de criança e adolescentes atendidos pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) em contra turno escolar.

Como o espaço formal não estava estabelecido, as demandas para a

Momento reflexão: proposta de intervenção em psicologia educacional 41

Carolina Duarte de Souza
Juliana Macchiaverni
Ana Paula Bernatti
Mária Aparecida Crepaldi

Psicologia muitas vezes surgiam em conversas informais, nos corredores das instituições, o que não permitia reflexões mais aprofundadas sobre as mesmas. Isso não nega a importância do psicólogo participar *no* cotidiano da escola, possibilitando a escuta de demandas e estabelecendo novas formas de ver o mundo (Andrada, 2005). Porém, o que ocorria nesse caso, é que como existiam *apenas* as “conversas de corredor não era possível construir novas descrições sobre as situações relatadas. Além disso, muitas vezes a dificuldade vivenciada precisava ser recontada da mesma maneira repetidamente para as diferentes pessoas envolvidas na sua resolução.

Para Andersen (1998; 2002), reflexão se refere ao vocábulo francês *réflexion* e significa que “algo que é ouvido, ponderado, assimilado e o pensamento é devolvido”. Para que esse processo ocorra é preciso que tomemos tempo, uma conversa rápida no corredor não permite desenvolvermos nossa curiosidade, principalmente pelo emprego de perguntas adequadamente incomuns para que possamos construir com os professores descrições menos paralisantes das situações vivenciadas. É necessário que nossas perguntas não sejam aquelas esperadas, ou seja, que levem a descrições já conhecidas e impotentes das situações, mas que questionem e ampliem o discurso, abrindo possibilidades de reflexão. Ainda, é preciso cuidar para não elaborar perguntas incomuns demais, ou seja, perguntas que incluam descrições do problema com as quais as professoras nunca estabeleceram relações, e que, portanto, não serão promotoras de processos reflexivos.

Além disso, o autor (1998) ainda fala da importância da copresença, ou seja, o simples fato de se colocar inteiramente à disposição, de ouvir genui-

namente aquilo que a educadora tem para falar/narrar/descrever. Em relação a isso, Anderson (2009) nos esclarece a importância desse movimento de estar “com” o outro, nos colocando numa posição menos assimétrica, que convida o outro a ser um participante e não um mero ouvinte das reflexões ali estabelecidas.

Anderson e Goolishian (1998) salientam a importância da postura de não saber, muito cara à proposta aqui descrita, pois é essa a postura que buscamos durante os encontros com as professoras e equipe técnica, e mesmo com a família das crianças e dos adolescentes. A postura de não saber, primeiramente, nos tira do lugar de especialistas que “induzirão” os professores à intervenção mediada correta. Assim como em outras instituições, o trabalho na escola ainda parece estar muito fragmentado: cada funcionário é especialista em determinado saber e perde a noção do processo de trabalho como um todo. A escola é um lugar de muitos “especialismos, e desmistificar esses territórios tão bem marcados pode ser visto como ameaçador. Parece que ainda há a cisão entre os que pensam, planejam, e os que executam” (Coimbra, 1990). É necessário, então, criar espaços de reflexão com alunos, professores e outros profissionais da instituição e proporcionar momentos periódicos de diálogo entre a equipe pedagógica para discussão de problemáticas (Andrada, 2005).

Para Oliveira (2007), todos possuem uma *cegueira epistemológica*, pois conseguem enxergar apenas parcialmente as coisas que os cercam, não sendo possível uma visão completa da totalidade. Cada indivíduo então terá uma percepção diferente dos fenômenos, o que é positivo no contexto escolar, pois se cada um trouxer uma contribuição,

todos irão obter um aprendizado mais amplo. De forma geral, as pessoas são sempre parcialmente cegas, porém a cegueira de um sujeito pode ser minimizada pela capacidade de “ver” dos demais indivíduos. Ou seja, os pontos cegos de alguns poderiam ser visíveis para outros, que por sua vez teriam diferentes pontos cegos a serem preenchidos. Isso evidencia a importância do psicólogo como agente da mudança, ao propor a realização de um trabalho interdisciplinar que permita a troca de informações e conhecimentos com os diversos profissionais da instituição, enriquecendo a compreensão do contexto e as possibilidades de atuar no mesmo.

Aliada ao exposto, encontra-se no paradigma sistêmico a lógica de adição, segundo a qual se substitui a compreensão da realidade como “isto ou aquilo” por “isto e aquilo”, ou seja, mesmo que as ideias sejam opostas, dentro desta concepção, ambas são legítimas e coexistem. Dessa forma, não se pode negar a complexidade das relações e a necessidade do trabalho interdisciplinar com múltiplos olhares sobre as mesmas (Andersen, 1998). “Ao reconhecer a complexidade dos fenômenos, (se) está, de modo implícito, reconhecendo dialeticamente a necessidade de olhares diferenciados para um mesmo objeto” (Vasconcelos, 2000, p. 50). Em consonância com o proposto, o Conselho Federal de Psicologia descreve como uma das atividades do psicólogo escolar/educacional realizar “seu trabalho em equipe interdisciplinar, integrando seus conhecimentos àqueles dos demais profissionais da educação” (CFP – Resolução 013/2007), sendo que cabe ao próprio psicólogo inserido nesse contexto buscar a construção desse espaço.

Assim, a postura de não saber abre espaço para que possamos estar num

movimento genuíno de coconstrução e aprendizagens mútuas, sem a preocupação de termos que ser detentores de uma verdade que solucionará o problema (Anderson & Goolishian, 1998). Nesse sentido, Goolishian e Winderman (1989) colocam que toda a conversa terapêutica se dá em um Sistema Determinado pelo Problema, pois é esse que as dispara, e espera-se que as trocas dialógicas tecidas sobre ele construam novos sentidos sobre as situações vividas que não mais incluam o problema como tal. Assim, a curiosidade do profissional por aquilo que ainda não sabe sobre as situações descritas é sua principal ferramenta de trabalho.

A perspectiva generativa de Dora Schnitman (2011) também agrega reflexões importantes para nossas conversações ao convidar as pessoas a movimentarem-se do problema para soluções criativas, por meio do emprego de suas capacidades, disposições e valores. Assim, nossa curiosidade é direcionada para buscar os recursos e promover processos de criação nas/com as pessoas. Zanella (2006) também traz a possibilidade de o psicólogo intervir junto a professores no sentido de permitir que estes reinventem novos modos de estar com os outros e consigo mesmo, reinventando novos sentidos para as práticas pedagógicas e as relações interpessoais no ambiente escolar. Dessa forma, seria possível haver rupturas de ações que imobilizam a criação de novas possibilidades de olhar a realidade.

Assim, o psicólogo posiciona-se como quem estranha e questiona práticas cotidianas frequentemente cristalizadas e impeditivas de novas estratégias (Oliveira, 2007). Zanella (2003) propõe que o psicólogo, juntamente com a equipe com quem trabalha, deve facilitar a ocorrência de espaços interpsicológicos, em que esses signi-

ficados cristalizados possam ser questionados e repensados, e que novos sentidos se estabilizem. Muitas vezes, também há valores e crenças encobertos por discursos e práticas legitimados. Portanto, esse profissional deve estar atento ao que não é dito, mas se faz, e ainda, ao que não se faz, mas se diz (Garcia, 2007).

A terapia narrativa proposta por Michael White (2012) também nos auxilia na construção de novos relatos acerca da escola, das turmas, dos alunos e dos professores que enfatizem mais seus recursos que suas dificuldades. Segundo este autor, as pessoas que se encontram em sofrimento costumam definir-se por uma história de vida em que apenas suas incapacidades e infelicidades são retratadas, pois, assim como na edição de um filme, as cenas que são incoerentes ou que pouco contribuem com a história a ser contada são excluídas. Neste sentido, um dos papéis de um terapeuta narrativo seria justamente buscar os eventos e pessoas extraordinárias da vida do cliente, ou seja fatos que retratam recursos que a pessoa utilizou para resolver com eficácia determinadas situações e pessoas que em sua convivência evidenciavam suas capacidades e não características que lhe trazem sofrimento. Para tanto, novamente o profissional busca enriquecer as descrições das situações narradas com perguntas que auxiliem na reflexão desses eventos com vistas a encontrar recursos para lidar com a dificuldade.

No contexto escolar é possível, por exemplo, resgatar com as educadoras que estão paralisadas diante de um problema outras situações difíceis em que elas construíram soluções eficazes. Além disso, pensando nos alunos-problema, pode-se, por exemplo, questionar a professora sobre as

qualidades e potencialidades que ela percebe na criança/adolescente; como um convite à construção de uma nova narrativa, que possa proporcionar novas relações entre educador e educando. Nesse ponto, as terapias narrativas podem contribuir para que a escola escolha narrativas para a descrição da instituição, dos grupos, bem como de seus atores que evidenciem mais seus recursos para enfrentar problemas que suas dificuldades. Outro exemplo disso é, ao trabalhar com uma turma que é considerada “bagunceira, terrível, perdida”, investigar uma capacidade de trabalhar em grupo para construir algo positivo como uma peça de teatro, uma música, uma escultura, uma pintura para que então esta turma possa ser narrada como aquela que produziu algo belo.

Nesse aspecto, nos deparamos com um trabalho que descreve o uso de cartas reflexivas como recurso metodológico em psicologia educacional. Ancoradas nos escritos de White e Epston (1993) e Barros e Rasera (2012) sobre os efeitos terapêuticos de criação de novas narrativas que as reflexões por cartas podem produzir em psicoterapias. Rezende Oliveira e Gomes (2013) escreveram cartas reflexivas como presentes singulares sobre fragmentos de observações realizadas por elas para as professoras, ou poemas sobre a impressão das psicólogas, sobre essas observações e sentimentos suscitados no encontro com as turmas e o contexto escolar. Essas cartas eram respondidas pelas professoras num movimento contínuo de reflexão, no qual as psicólogas utilizavam da observação e selecionavam elas mesmas eventos extraordinários no cotidiano da escola para promoção de recursos.

Outra ferramenta da terapia narrativa que pode ser empregada pela psicologia nas escolas como inter-

venção mediada ou direta é a externalização do problema proposta por White e Epston (1993; White, 2012). Essa técnica parte do pressuposto que a pessoa tem sua identidade tão mesclada ao problema que enfrenta que, em sua percepção, “livrar-se” do problema implicaria desfazer-se de si mesma, ou daquilo que o define como sujeito singular. A intervenção consiste em, inicialmente, por meio de perguntas que tratam o problema como uma entidade, uma coisa que “domina, controla” a vida da pessoa (que recebe inclusive um nome próprio), evidenciar o quanto o problema faz a pessoa sofrer. Pouco a pouco, são investigados e enriquecidos aspectos da vida da pessoa nos quais o problema tem pouco ou nenhum efeito, e os recursos que a pessoa tem, além de outras pessoas que podem ser aliadas no enfrentamento do problema. Isso permite que a pessoa se “descole” do problema, de maneira que possa enfrentá-lo e abandoná-lo, sem ter que abdicar de si mesma.

Beaudoin e Taylor (2006) propõem uma adaptação desta ferramenta para as escolas. Retomando o exemplo da turma rotulada como “impossível”, se pode realizar a externalização do problema da turma, nomeado pelas autoras como bicho que irrita os alunos, “obrigando-os” a comportar-se de um modo que não gostariam. O “bicho” é então desenhado em conjunto e são nomeadas em grupo as atitudes que os alunos fazem que são atribuídas ao bicho que irrita. Em seguida, são construídas pelo grupo estratégias de enfrentamento da situação-problema, o que torna os membros da turma capazes de lidar de forma diferente com situações que geram sofrimento e desgaste na relação professor-aluno.

O MOMENTO REFLEXÃO

O “Momento Reflexão” (MR) foi criado com o objetivo de promover um espaço de colaboração entre educadores e equipe de apoio, na construção em conjunto de alternativas que respeitem as capacidades e recursos próprios das professoras e auxiliares, no intuito de solucionar situações vivenciadas como problemáticas no contexto escolar. Essa é uma proposta interdisciplinar de intervenção em problemas do contexto escolar.

O MR consiste em reuniões periódicas entre um representante da classe (com rodízio de professores quando a turma tem mais de um educador) e a equipe de apoio. No caso de professores de matérias transversais do ensino fundamental como Educação Física, Artes, Línguas, além de eles comunicarem-se com a professora regente da turma, também possuem um espaço próprio para trazer problemas ou dúvidas enfrentados em seu cotidiano de trabalho. A equipe de apoio apresenta uma visão externa ao contexto em que o problema ocorre, construindo estratégias de mudança em coautoria com os educadores envolvidos. Essa pode ser composta por pessoas da comunidade escolar dispostas a auxiliar na resolução dos problemas e que não se encontram diretamente envolvidas nas situações, como psicólogo/a, coordenador(a) ou orientador(a) pedagógico/a, assistente social, enfermeira/o, diretor(a), entre outros.

O tempo dos encontros e sua periodicidade depende da disponibilidade de horários dos envolvidos, mas sugere-se que as reuniões tenham ao menos uma hora de duração, e uma frequência mensal, pois é necessário encontrar frequências de tempo que permitam que a equipe de apoio parti-

Momento reflexão: proposta de intervenção em psicologia educacional 45

*Carolina Duarte de Souza
Juliana Macchiaverni
Ana Paula Bernatti
Maria Aparecida Crepaldi*

cipe de todos os encontros, que possa junto com as professoras pôr em prática as propostas de solução construídas, mas sem espaçar em demasia o tempo entre as reuniões para que não se perca a continuidade do trabalho desenvolvido.

No início do ano letivo, cada turma recebe um caderno específico a ser empregado no MR. Os educadores devem utilizá-lo para fazer registros a respeito de situações em que encontraram dificuldades ou que gostariam de compartilhar com a equipe de apoio. É fundamental que antes das reuniões os professores da turma discutam entre si quais as principais questões a serem abordadas e que, após o encontro, façam anotações no caderno a respeito dos encaminhamentos realizados e, o mais cedo possível, compartilhem-nas com os demais educadores que trabalham com a turma. Em instituições de educação infantil, esta comunicação é facilitada pelo fato de as educadoras trabalharem juntas. No caso do ensino fundamental primário, geralmente uma professora é responsável pela maior parte das interações com a turma, portanto ela se encarrega de fazer a comunicação com os demais educadores (professor de educação física, de artes, de línguas etc.). Já no restante do ensino fundamental e ensino médio, a maior parte da comunicação ocorre pelas próprias anotações no caderno. No caso do CRAS, as comunicações ocorrem prioritariamente no próprio MR. Também, cada membro da equipe de apoio possui seu caderno para registro dos encontros e da sequência das intervenções propostas.

As conversações que acontecem no espaço do MR são ancoradas nas propostas anteriormente apresentadas da teoria sistêmica (Curonici & McCulloch, 1999; Duque *et al.*, 2009; Vasconcellos, 2002), do construcionis-

mo social (Gergen, 2009), dos processos reflexivos (Andersen, 1998; 2002), da postura de não saber (Anderson & Goolishian, 1998; Goolishian & Winderman, 1989), dos processos generativos (Schnitman, 2011) e das terapias narrativas (Beaudoin & Taylor, 2006; White, 2012; White & Epston, 1993). Todos os membros integrantes do MR colaboram na reflexão sobre as demandas que emergem e participam do planejamento das intervenções mais apropriadas para cada situação. A seguir descrevemos as possíveis intervenções realizadas com a participação da Psicologia em resposta às problemáticas identificadas no MR.

As conversações de dissolução do Sistema Determinado pelo Problema constituem a principal intervenção realizada, visto que são as próprias conversas sobre os problemas em que novas conexões linguísticas são estabelecidas, permitindo novas descrições das situações, que não mais as classifiquem como problemáticas (Goolishian & Winderman, 1989). Um exemplo típico de situações solucionadas desta maneira são aquelas referentes a problemas ocasionados por desconhecimento de processos desenvolvimentais dos alunos.

Em instituições de educação infantil nos deparamos com professoras de crianças de cinco anos que exigiam a alfabetização de todos os alunos, percebendo como problema o fato de alguns não terem despertado interesse pelo letramento ou mesmo terem interesse, mas ainda não escreverem ou lerem da forma esperada. Em turmas do primário e em grupos do CRAS dialogamos com professoras que compreendiam a conversa entre as crianças durante a realização de tarefas como bagunça e ameaça à sua autoridade, ignorando a importância das aprendizagens que as crianças realizam com seus pares e

o potencial de aprendizagens formais que também ocorrem nesses momentos. No ensino médio percebemos que questionamentos destinados aos conteúdos trabalhados eram considerados afronta pessoal à figura dos professores e tratados como desrespeito, não como um comportamento próprio e esperado da adolescência.

Muitas dessas conversas de dissolução de problemas motivam a construção em grupo de *intervenções mediadas*. Elas ocorrem no próprio encontro, quando os membros da equipe constroem junto com a educadora estratégias de enfrentamento da dificuldade, posteriormente executadas por ela mesma. Para isso, a equipe reflete, discute e assessora a educadora na criação de estratégias de intervenção singulares às situações relatadas pelo professor. Essa estratégia passa, então, a ser responsabilidade da educadora, pois esta buscará desenvolver as técnicas criadas com a turma/aluno até o próximo encontro. Nesse sentido, essas intervenções se mostram eficientes por colocarem em evidência os recursos das próprias educadoras para resolução do problema (Curonici & McCulloch, 1999; Duque *et al.*, 2009).

Em certa ocasião, uma professora de uma turma de crianças com idade em torno de três anos queixou-se da desobediência e agitação de seus alunos no momento de recepção das crianças pela manhã. Quando a equipe perguntou como esse momento ocorria, a educadora relatou que costumava aproveitá-lo para conversar com a família das crianças e que os alunos deveriam permanecer sentados assistindo à televisão durante a chegada dos colegas, o que poderia perdurar por até uma hora. Refletiu-se com a professora acerca do pouco tempo de concentração em uma mesma atividade que geralmente crianças de três anos têm;

dos benefícios que esta atividade poderia proporcionar para o desenvolvimento dos alunos; e da desconstrução da própria noção de desobediência e agitação. A educadora então propôs a utilização de uma caixa de brinquedos para que as crianças pudessem utilizar melhor o tempo e que ela pudesse continuar estabelecendo uma boa comunicação com as famílias.

Quando se percebem questões referentes a problemas com as normas de funcionamento da classe, outra intervenção mediada muito utilizada em diversos contextos escolares e adaptada a cada situação é o estabelecimento de regras da turma. O professor constrói em conjunto com os alunos aquilo que é permitido, o que não pode ser feito e as consequências em caso de descumprimento dos acordos. Também é usualmente proposto que ele trabalhe o conhecimento e identificação de sentimentos com as crianças quando notamos suas dificuldades em expressar apropriadamente aquilo que estão sentindo. Ainda os trabalhos de ressignificação da identidade da turma perante a instituição por meio da construção de produtos artísticos e a externalização do problema também acontecem em sua maioria como intervenções mediadas.

Quando a equipe observa que a problemática em questão não está atrapalhando a criança apenas na instituição, e/ou que as intervenções já realizadas não foram suficientes para solucioná-la, a família é convidada para um *atendimento interdisciplinar* para implicá-la como parceira no processo de educação da criança. O psicólogo deve estar atento a todos os sistemas nos quais o aluno participa. Assim, quando a família é chamada à escola, objetivava-se que esta auxilie na construção de estratégias, que possibilitem o sucesso da criança, visto que o que ocorre no

contexto familiar afeta o que se passa na instituição, e vice-versa (Andrada, 2005).

Muitas dificuldades são sanadas nessas conversas: a colocação de limites à criança ou o processo de negociação dos limites com o adolescente em seu ambiente familiar; a necessidade de estabelecimento de rotinas para a criança em casa; a importância do estabelecimento de uma relação de confiança entre os pais e o adolescente; a importância dos cuidadores estabelecerem e cumprirem as mesmas regras para as crianças e adolescentes; a culpa, que muitas vezes a família carrega, por necessitar que a criança fique na escola e/ou no CRAS; e a falta de estimulação do desenvolvimento global das crianças e adolescentes por pouca informação dos cuidadores, seja em termos de linguagem, coordenação motora, sociabilidade, afetividade ou promoção de autonomia e responsabilidade. Esses atendimentos também podem ter o propósito de permitir mediar a comunicação entre família e escola, transformando uma relação inicialmente de antagonismo em uma relação de parceria de corresponsabilidade pela criança/adolescente. Quando não se consegue resolver a situação, ao menos se pode ter maior clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados. Os profissionais que estão presentes nesse atendimento podem variar conforme a demanda a ser tratada, isso porque os mesmos princípios sistêmicos e sociocontrucionistas utilizados nos encontros do MR também são empregados nesses atendimentos. Assim, sempre tomamos como ponto de partida a pergunta: que boas razões essa família tem para lidar desta forma com essa criança?

Outra possibilidade de intervenção é a *observação em sala de aula*, que

pode ser necessária quando a equipe percebe que a educadora está muito emaranhada com a problemática em questão. Esta atividade pode ter objetivos diferentes: a) avaliar a dinâmica da turma entre si; b) observar a relação que a turma estabelece com um(a) professor(a); c) avaliar a interação de um aluno específico, seja com a turma, ou com as educadoras; e d) observar uma criança/adolescente que se destaque para as educadoras como uma suspeita ou de dificuldades de aprendizagem, ou de alguma síndrome. Dependendo do objetivo, são colocados em uso mais os conhecimentos da teoria sistêmica ou mesmo da psicologia do desenvolvimento, mas sempre impregnados por uma postura de não saber.

Ressaltamos que este recurso é utilizado apenas em casos em que se faz necessário, pois sabemos que a presença de um observador externo à turma altera a dinâmica da classe. Um exemplo disso é de um caso em que tínhamos como objetivo observar um aluno de quatro anos, cuja professora suspeitava ter transtorno invasivo do desenvolvimento decorrente de pesquisas na internet sobre os comportamentos da criança que a incomodavam. As queixas em relação aos comportamentos agressivos da criança foram recebidas no MR nas semanas seguintes à sua entrada na instituição. Então foi questionado se os comportamentos não seriam relativos ao período de adaptação da criança na instituição. Porém, ela já havia estado em outra instituição de educação infantil anteriormente, e sua mãe havia relatado às professoras que elas notariam que a criança era diferente das outras, sem tecer mais comentários. Diante desse quadro e da irredutibilidade da professora em sua suspeita de transtorno de desenvolvimento, a psicóloga reali-

zou duas observações sobre a criança. A criança logo percebeu-se como alvo da estada da psicóloga no parque e na sala de aula, vindo periodicamente falar com a mesma. A princípio quando questionado sobre seu nome, o menino gritava sem responder efetivamente depois que a psicóloga perguntou se seu nome era “X”, ele correu, deu uma volta e retornou dizendo “X Y”, que de fato era seu nome completo. Assim, após os dados das observações, pôde-se refletir com a professora sobre outras possibilidades de compreender o problema, como a falta de estimulação desenvolvimental por parte da família. O caso então foi trabalhado por meio de atendimentos interdisciplinares e estratégias conjuntas entre instituição e a família.

Quando nem as conversações de dissolução do Sistema Determinado pelo Problema, nem as intervenções medidas, nem os atendimentos interdisciplinares resultam em soluções satisfatórias para o problema, e se constata que a educadora está muito envolvida na situação, tanto pelo seu relato no Momento Reflexão, como pelas observações em sala de aula, opta-se pela *intervenção direta*. Nesta, a psicóloga e/ou sua estagiária atuam diretamente com a turma na presença das educadoras. Essas atividades são feitas na presença das educadoras com o intuito de não tirar a autoridade das mesmas sobre a turma, e para que elas possam observar um modo diferente de lidar com as dificuldades que vivenciam em seu cotidiano (Curonici & McCulloch, 1999).

Os professores de uma turma de sexta série queixavam-se do desinteresse de seus alunos pelos estudos, afirmando que a ameaça e mesmo o cumprimento de punições não estavam surtindo efeito. Ao refletir sobre a situação, os professores entraram

em acordo sobre a percepção de que seus alunos não planejavam metas e objetivos para o curso de suas vidas. A psicóloga sugeriu que eles realizassem um trabalho de investigação e estimulação de criação de planos para o futuro com os adolescentes. Porém os professores não se sentiam capacitados para realizar a atividade, afirmando que sua relação com a turma já estava desgastada e que os adolescentes não se implicariam na atividade. Então a psicóloga trabalhou com os adolescentes por meio de uma atividade de reflexão. A princípio cada um respondeu individualmente as seguintes perguntas: “Se você fosse um animal, qual seria? O que você deseja para sua vida? Que coisas você gostaria de mudar em você?” Depois cada adolescente compartilhou suas respostas com o grupo e com os professores, e a psicóloga mediu a relação de seus desejos com os estudos e procurou construir com os adolescentes estratégias de enfrentamento para as dificuldades identificadas por eles no grupo todo.

Pode-se ainda constatar, a partir do relato das educadoras e de observações em sala de aula, que uma criança precisa de avaliação de aspectos desenvolvimentais de outros especialistas como fonoaudióloga, psicólogos peritos em avaliação, otorrinolaringologista, oftalmologista, neurologista, dentista, ortopedista, fisioterapeuta, entre outros, faz-se o *encaminhamento* para os mesmos junto com a família. Essa intervenção é muito importante, dado que não se trata de negar a existência de dificuldades orgânicas que possam influenciar na dinâmica da sala de aula, mas de procurar empoderar as educadoras em seu lugar de autoridade e de quem tem capacidade de responder adequadamente aos desafios impostos em seus cotidianos. Também nos atendimentos interdisciplinares, por vezes,

as estratégias estabelecidas com a família incluem o encaminhamento do aluno a prática de atividades física ou artística, ou ao acompanhamento psicopedagógico ou psicoterapêutico, assim como às vezes é coerente realizar o encaminhamento para terapia familiar.

Esses encaminhamentos ocorrem durante os atendimentos interdisciplinares e devem ser realizados com muita atenção à maneira como a família recebe as informações e solicitações da equipe de apoio. Houve um caso em que após nove meses de investigação e intervenção com uma criança de três anos com suspeita de transtorno invasivo do desenvolvimento, a relação de acolhimento e de respeito ao tempo da família para elaborar o impacto da possibilidade do diagnóstico fez a diferença. Durante todo o processo de encaminhamento e diagnóstico do aluno a psicóloga permaneceu em constante contato com as professoras e com a psicóloga perita para limpar a comunicação visando proporcionar uma avaliação apropriada da criança, que posteriormente passou a ter atendimentos especializados para melhorar sua comunicação e apresentou melhoras significativas em seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Momento Reflexão nasceu em resposta às necessidades encontradas em uma instituição de educação infantil e complementar que atendia em torno de quinhentas crianças de camadas populares de zero a doze anos, sendo turno integral até os cinco anos. Este trabalho se mantém até o presente momento na instituição, mesmo com a saída da psicóloga que o propôs. A metodologia foi posteriormente aplicada em escolas de ensino fundamental e médio, como mencionado

anteriormente. Também foram feitas adaptações do método para o contexto do CRAS e ainda para o trabalho psicológico com as crianças de um município nas diversas escolas, instituições de educação infantil e outros contextos frequentados por elas.

As intervenções do MR têm como meta tornar o trabalho das relações estabelecidas na escola algo que faça parte do cotidiano da comunidade escolar, e não que aconteça apenas quando as relações já encontram-se desgastadas. As reuniões do MR por si só já são espaços de reflexão e portanto promotores de saúde mental para os educadores, pois lhes permitem um momento para (re)pensar seu fazer.

O Momento Reflexão é um espaço que possibilita isso. Quando se consegue conversar e investir tempo fazendo a informação circular entre os envolvidos e interessados na problemática, sempre respeitando as diversas contribuições, soluções novas são coconstruídas, tornando possível a resolução das situações. É necessário, assim, criar um ambiente propício à colaboração e à cooperação tanto no contexto escolar como entre este e as famílias atendidas.

Esse clima de colaboração para resolução das dificuldades encontradas é o principal resultado que temos encontrado na aplicação do MR em diversos contextos. Percebemos professores mais abertos ao diálogo e a novas compreensões dos problemas, deixando de lado a postura defensiva, ou de competição com a equipe de apoio. Notamos um processo de busca das famílias às instituições para pedir auxílio com dificuldades que muitas vezes nem aparecem no contexto educacional. Verificamos também que muitos educadores vão transformando suas descrições e observações dos problemas, e, por consequência, identifi-

cando cada vez menos situações como problemáticas. Nesses casos, o espaço do MR pode ser utilizado para pensar o planejamento de projetos que trabalhem as relações da turma de forma preventiva.

Consideramos importante destacar que a escola é um contexto complexo para atuação do psicólogo, e que o MR não dá conta de todas as demandas. É necessário atentar-se para a importância da formação continuada dos educadores, dos processos de seleção e avaliação dos professores, da elaboração do projeto político pedagógico da instituição. Lembremos ainda o processo avaliativo dos alunos, os eventos de integração família e escola, a devolução das avaliações para família e os processos de matrícula. Por fim, não podemos esquecer dos demais autores da comunidade escolar que não participam do MR, mas podem contribuir ou não para criação de espaços cooperativos: pessoal da cozinha, dos serviços gerais, dos setores administrativos e de segurança.

O trabalho com crianças e adolescentes é muitas vezes valorado como de “muita responsabilidade”, seja para os pais, para os professores ou para os demais profissionais envolvidos. Ao tomar a palavra responsabilidade em inglês – *response-ability* – pode-se entender esse conceito como capacidade de responder. Essa compreensão do termo, ao invés de acionar o sistema de culpabilização de qualquer um dos sujeitos envolvidos no problema, instiga a busca das competências de cada um para a resolução, ou seja, desenvolver a responsabilidade de educadores, crianças, pais e outros. Dessa forma, em vez de corrigir “erros” dos envolvidos, pode-se criar um contexto de colaboração em que se traz à tona as capacidades dos mesmos. Em vez de fazer a família ou a educadora “con-

fessar seu erro”, pode-se considerar todas as versões sobre o fato, e não focar apenas no conteúdo daquilo que é dito, mas também atentar-se ao jeito como as coisas são faladas (Curonici & McCulloch, 1999).

REFERÊNCIAS

- Andersen, T. (1998).** Reflexões sobre a Reflexão com as famílias. In: S. McNamee, & K. J. Gergen. *A terapia como construção social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Andersen, T. (2002).** *Processos Reflexivos*. Rio de Janeiro: Instituto NOOS: ITF.
- Anderson, H. (2009).** Terapia Colaborativa: Relacionamentos e Conversações. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 33, 37-52.
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1998).** O cliente é o especialista: abordagem terapêutica do não-saber. In: S. McNamee, & K. J. Gergen. *A terapia como construção social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Andrada, E. G. C. (2005).** Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18(2), 196-199.
- Barros, L. P. C. de P. R. & Rasera, E. F. (2012).** O uso das cartas terapêuticas na prática clínica. *Psicologia clínica*, 24, 193 –207.
- Beaudoin, M-N. & Taylor, M. (2006).** *Bullying e desrespeito*. Porto Alegre: Artmed.
- Coimbra, C. (1990).** A divisão social do trabalho e os especialismos técnico-científicos. *Revista do departamento de psicologia da UFF*, 2(2), 10-16.
- Conselho Federal de Psicologia (2007).** *Resolução CFP N° 013/2007*. Recuperado em 27 junho 2009, de http://www.sbph.org.br/resolucao2007_13.pdf

- Curonici, C., & McCulloch, P. (1999).** *Psicólogos e professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares*. São Paulo: EDUSC.
- Duque, D. F., Souza, C. D. de, & Cromack, E. M. P. da C. (2009).** Ciranda: um olhar diferenciado sobre a escola. *Pensando Famílias*, 13(2), 163-183.
- Garcia, A. (2007).** Em buscas das escolas na escola: por uma epistemologia das “balas sem papel”. *Educação e sociedade*, 28(98), 129-147.
- Gergen, K. J. (2009).** Construção Social e Comunicação Terapêutica. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 33, 9-36.
- Goolishian, H. A. & Winderman, L. (1989).** Constructivismo, autopoieses y sistemas determinados por problemas. *Sistemas Familiares*, 5(3), 19-29.
- Oliveira, I.B. (2007).** Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação e sociedade*, 28(98), 47-72.
- Rezende, P. C. M., Oliveira, L. G., & Gomes, L. R. S. (2013).** Cartas Reflexivas: um recurso intervenção em psicologia educacional. *Psicologia da educação*, 37(2), 43-50.
- Schnitman, D. F. (2011).** Processo generativo e práticas dialógicas. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 41, 9-34.
- Vasconcelos, E. M. (2000).** Serviço Social e Interdisciplinaridade: o exemplo da saúde mental. In: E. M Vasconcelos (org.) *Saúde mental e serviço social: o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade* (pp. 35-67). São Paulo: Cortez.
- Vasconcellos, M. J. E. (2002).** *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papirus.
- White, M. & Epston, D. (1993).** *Medios narrativos para fines terapêuticos*. Barcelona: Paidós.
- White, M. (2012).** *Mapas da prática narrativa*. Porto Alegre: Pacartes.
- Zanella, A. V. (2003).** Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. *Psicologia ciência e profissão*, 23(3), 68-75.
- Zanella, A. V. (2006).** Pode até ser flor se flor parece a quem o diga: reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In S. Z. D. Ros, K. Maheirie & A. V. Zanella (Eds.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp. 33-47). Florianópolis, SC: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina.