

DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA: PARTILHANDO PERCURSOS

Edisio Pereira da S. Luz Júnior

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Adriana Vespasiana Magalhães Dias

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Maria Fernanda Martins Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Ligia Maria Portela da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Resumo: Este trabalho é resultado da interlocução entre dois componentes curriculares do Curso de Psicologia da UESB, tendo sido desenvolvido por um grupo de acadêmicos do 3º semestre. Teve como objetivo estabelecer uma reflexão entre questões relativas ao desenvolvimento humano na adolescência e o papel da Psicologia Escolar/Educacional. Utilizou-se a técnica de Grupo Focal como principal instrumento metodológico, formando-se dois grupos mistos (sexo e idade) com seis adolescentes em cada um, em escola privada de Ensino Médio de Vitória da Conquista. As verbalizações nos grupos focais foram analisadas sob a ótica psicanalítica sendo estabelecidas como categorias de análise: luto em relação à identidade e papéis infantis, a negação das transformações corporais, a construção de novos sentidos e atribuições a seu lugar. Os resultados apresentaram uma visão de infância um tanto idealizada, como o lugar do brincar e da inocência e a adolescência como momento de assumir novas responsabilidades, incluindo a escola e perspectivas de futuro. Como reflexão, indica-se as contribuições da prática de uma Psicologia Escolar/Educacional crítica, ancorada em concepções amplas dos focos de atuação, e que considere as múltiplas faces do desenvolvimento, possibilitando que os atores do processo educativo tenham voz, em um processo dialógico.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Grupos. Psicologia Escolar/Educacional.

Introdução

As concepções e práticas da Psicologia vêm se alterando e atualizando à luz de novos construtos e compreensões que consideram cada vez mais o posicionamento global de um sujeito múltiplo. A Psicologia Escolar/Educacional e a(o) profissional psicóloga(o) ainda é depositário de concepções que limitavam suas práticas puramente em atendimentos clínicos dentro dos contextos educacionais, em parte, pela própria formação, influência de teorias e também por uma exigência estereotipada das próprias instituições de ensino.

A Psicologia Escolar, portanto, recebeu influências muito fortes de uma Psicologia realizada fora do Brasil, marcada pelo modelo médico e normativo. Essa influência, no começo do século XX foi expressa na criação de laboratórios sem aplicação e intervenção na realidade, seguida pela herança do tecnicismo dos Estados Unidos, e tendo o profissional como solucionador de problemas (PATTO, 1984, citada por GUZZO, 2010). Com estes elementos se constituiu uma imagem do(a) psicólogo(a), definindo sua atuação a partir de uma perspectiva medicalizante de tratamento e quantificação, modelo da Psicologia Clássica, que orientava a posição de testagem, segregação e exclusão, na qual a imagem do “aluno-problema” surge como representação do indivíduo do fracasso.

Conforme Patto, em entrevista para o Projeto Diálogos do CRP-SP (2000), é essencial que a ética seja compreendida englobando a humanização, dignidade e promoção de vida, força contrária, portanto, à posição da Psicologia Clássica que, segundo a autora, ‘coisifica’ o homem, remando em sentido contrário à humanização. Nessa posição de humanização é que se insere a defesa da Psicologia e da (o) psicóloga (o) com o materialismo histórico, a fim de fazer ver o lugar e como faz parte desse meio – social e histórico do indivíduo.

O processo ensino-aprendizagem deve ser considerado pela (o) profissional da psicologia em suas intervenções de maneira psicopedagógica e em conjunto, desta forma, com os membros que constituem a escola considerando o desenvolvimento humano em sua relação com os âmbitos interpessoais e na compreensão do outro-meio, pessoa, natureza, sociedade, história. Nesse contexto de ponderações colaborativas e intervenções que levem em conta o caráter polissêmico e múltiplo de formação do sujeito que Guzzo (2010, p. 134) concebe que

Ao psicólogo escolar cabe a função de contribuir, junto com educadores, para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento [...]além do desenvolvimento cognitivo, deve-se promover o desenvolvimento emocional, social e motor por meio de intervenção com as crianças, suas famílias e comunidade.

Andrada (2005) apresenta quatro tipos possíveis de focos de intervenção do psicólogo educacional baseadas na psicologia científica, segundo a autora, o primeiro foco é baseado no modelo ciência e conhecimento epistemológico do desenvolvimento e aprendizagem, e conteúdos afins desses segmentos, desta maneira a atuação do profissional na construção do projeto político pedagógico e outras decisões importantes são essenciais. O segundo foco de atuação é relacionado com o comprometimento com a família e educadores no processo

ensino e aprendizagem, então, assumindo a noção do trabalho grupal e colaborativo. O terceiro foco, apoiado na concepção de complexidade do processo de ensino vincula as áreas do conhecimento para englobar maiores concepções do indivíduo. A psicologia caminha junto com vários outros saberes para que se possa chegar a formas novas de olhar e compreender aspectos. O quarto foco apresentado por Andrada, compreende o sistema de interações sociais dentro e fora da escola, assim, a família, escola e outros atores são entendidos como agentes.

É pensando nesses novos paradigmas que este modelo de investigação com os atores do processo ensino-aprendizagem é construído. Objetivando levantamento de demandas e produções de subjetividade através das verbalizações obtidas, as entrevistas iniciais e os grupos focais se configuram como práticas também de uma Psicologia crítica e não isolada dos contextos familiares e da comunidade como um todo. Sendo assim as verbalizações dos integrantes do grupo dão margens às considerações dos diversos meios de subjetivação da comunidade, família, religião e outras conjunturas.

Para ter acesso às verbalizações de estudantes do ensino médio, em escola privada, sobre suas vivências como adolescentes, foi empregada a técnica do Grupo Focal, compondo dois grupos mistos (sexo e idade) com seis adolescentes cada um. A participação foi voluntária e a discussão foi deflagrada pela leitura do livro *Pedro e Lua* e por roteiro de tópicos norteadores abordando as mudanças físicas e sociais percebidas pelos(as) participantes na vivência da adolescência. Além disso, foi utilizado o desenho como forma de expressão dos partícipes sobre a infância e a adolescência.

Metodologia

Inicialmente foi feito contato com a Coordenação da escola para apresentação e aprovação da proposta de atividade a ser desenvolvida com os(as) estudantes. Nesse contato com a Coordenação também foi feito um levantamento de queixas e demandas relacionadas aos alunos(as). O próximo passo foi o contato com os(as) estudantes. Como critérios para definição dos(as) participantes foi estabelecida idade entre 15 e 17 anos, participação de estudantes de ambos os sexos e disponibilidade dentro da dinâmica de aulas.

Na conversa com a turma foi feito o convite aos interessados em participar da atividade, com breves informações sobre o tema. Os(as) interessados(as) colocaram seus nomes em uma lista.

Para o desenvolvimento dos objetivos do grupo de estagiários foi empregada a técnica de pesquisa de grupos focais, para uma análise qualitativa acerca do tema central: Vivências, perdas e mudanças do adolescente, sendo o componente principal da atividade e do desenvolvimento dos grupos. Foram formados dois grupos com alunos de uma faixa etária entre 15 a 17 anos, de caráter misto (ambos os sexos). Utilizando a obra Pedro e Lua, e após sua leitura em grupo pôde ser deflagrada as discussões por parte dos membros, sendo utilizado o apoio de um roteiro de questões que pudessem situar os estagiários, sobretudo o moderador.

Cada um dos grupos teve seu número limitado em seis participantes, considerando que “Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros” (GATTI, 2005, p.22). Foi informado aos participantes que as falas seriam gravadas, assegurando-lhes a confidencialidade e que o objetivo da gravação era possibilitar uma observação mais aprofundada e detalhada. Foi informado também que poderiam deixar a atividade a qualquer momento, caso não se sentissem à vontade para continuar. Sobre a atividade em si esclareceu-se que seria uma dinâmica de interação entre eles, com a participação do moderador e presença de observador(a) e relatores(as).

A atividade se iniciava com a apresentação pelos nomes de cada e uma palavra que dissesse algo sobre eles, como forma de preparar o grupo e deixá-los mais confortáveis. Após isto, era solicitado que desenhassem uma criança e um adolescente, lado a lado, com as características que julgassem necessárias e, se quisessem, poderiam escrever palavras chaves ao lado de cada desenho. Foram disponibilizadas folhas de papel e gizes de cera.

Em seguida, o moderador lia em voz alta a obra utilizada, o livro infantil Pedro e Lua. Após a leitura iniciavam-se os comentários, ressaltando-se a importância dessa energia própria, com a expressão das diferentes óticas e ângulos de abordagem das questões a partir das experiências de cada participante.

As reuniões dos grupos duraram uma média de uma hora (60 minutos). Entre um grupo e o outro, os estagiários se reuniram e conversaram sobre o caminhar do grupo, incluindo a atuação do moderador e a comunicação entre observador e moderador, buscando formas de realizá-la sem a interrupção das falas.

Resultados e Discussões

Almejando o acesso à subjetividade dos participantes dos grupos, considerando o processo de construção identitária na adolescência, e como forma de iniciar as discussões, os participantes foram solicitados a desenhar uma criança e um adolescente, com o uso, caso necessário, de palavras chaves. Dentro dessa perspectiva de representações não verbais, intentou-se a visualização dos esquemas corporais diretamente relacionados com as reformulações de identidade e do próprio corpo vividas na adolescência. Assim, Knobel (1981, p.31) constata que “ O esquema corporal é uma resultante intrapsíquica da realidade do sujeito, ou seja, é a representação mental que o sujeito tem de seu próprio corpo como consequência de suas experiências em contínua evolução”.

Desta maneira, ao tornar possível a observação, ao menos de uma parte dessas representações dos adolescentes sobre seu corpo biológico, a primeira análise, em se tratando de uma nova identidade, ou sua construção gradual, vinda de uma série de transformações biológicas. Nos desenhos, em comparação com a figura infantil, o corpo do adolescente possui maior tamanho, músculos e outras características que explicitam uma nova imagem corporal. Além dos fatores físicos, as palavras chaves referentes aos desenhos deixaram claro a atribuição de diferentes papéis para crianças e adolescentes, apresentando um contraponto entre *brincadeiras*, *inocência* e *responsabilidades*, sobretudo no campo de *estudos* e *trabalho*. A imagem corporal, entendida como um autoconceito que é reformulado à medida que as transformações acontecem, corrobora, portanto, para a imagem de si e a imagem que os grupos lhe atribuem (KNOBEL, 1981).

Ao desenhar a criança ao lado do adolescente, com suas diferenças demarcadas, percebe-se o abandono necessário do corpo infantil, assim como do papel de criança, numa aproximação de características de adulto (KNOBEL, 1981). Dá-se através desse processo, segundo Aberastury e Knobel (1981) o que é caracterizado como uma estruturação de um novo ego corporal que modifica a posição do sujeito perante o mundo. A seguir, serão

apresentadas falas surgidas nos grupos focais, consideradas representativas de subtemas delineados na dinâmica dos grupos, configurando algumas categorias.

O olhar para a infância

“A criança brinca, a criança é despreocupada, a criança vai lá e fala: “bora jogar pedra nesse formigueiro? Bora”.

O olhar da infância e das vivências possibilitadas pela mesma, para os integrantes, é terreno de tranquilidade e conforto, principalmente no que tange à ausência de obrigações, aspecto que vai aos poucos se configurando para os adolescentes. Assim, o brincar é categoria presente nos desenhos e relatos, como algo próprio das crianças, que não mais perpassam hábitos atuais deles.

Diante disso é que Knobel (1981) concebe a necessidade do desprendimento, por parte do(a) adolescente, do corpo e papéis infantis, na fase em que, segundo o autor o indivíduo vive prazerosamente numa relação de dependência a qual lhe possibilita o brincar. Nos relatos dos participantes, a brincadeira aparece, sobretudo, consoante com os papéis infantis.

Perspectiva da sociedade (pais e outros)

“Eu tô falando aqui eles, e todo mundo aqui ‘eles, eles, eles’. Mas não é só eles: meus pais, eles: a sociedade, os responsáveis em geral assim, todo mundo. ”

Ao considerar os aspectos de influência sobre o indivíduo, levando em conta as dinâmicas socioculturais, econômicas, históricas, o que se expressa nas falas enquadradas nesta categoria diz respeito às exigências que os adolescentes sentem que lhes são feitas pela sociedade, em se tratando de seus pais, escola e meio. Sendo assim, as maiores determinações são de caráter educacional e de trabalho, nas quais esses indivíduos se sentem cobrados para um ingresso futuro em curso superior, através principalmente do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Essas obrigações correspondem aos papéis que necessitam ser assumidos, agora, pelos indivíduos que deixaram de ser crianças e se preparam para a vida adulta, sendo de uma

vontade de crescimento ou não, conforme apresenta Aberastury (1981, p.81) “A tendência que caracteriza esta etapa é do ponto de vista do indivíduo, a necessidade do jovem de começar a fazer parte do mundo do adulto, e os conflitos que surgem têm a sua raiz nas dificuldades para ingressar nesse mundo[...]”.

Nesse integrar-se ao mundo adulto, incluindo principalmente os processos de mudanças de suas identidades e papéis, emergem nas falas dos participantes grande parte de seus questionamentos, já que, por um confuso movimento, sentem-se deslocados no ponto de vista de que não são mais crianças em sua dependência, no entanto, não podem assumir uma posição de independência perante os pais. Esta oposição se expressa nas falas “*Você não é mais criança, entendeu?*” e “[...]você vai dar sua opinião e todo mundo te trata como criança”. E, de acordo com Aberastury e Knobel (1981), é conquistando gradativamente essa independência e construindo a identidade própria que o adolescente vai se inserindo no mundo adulto.

Ainda nesse plano de reflexão, pode-se observar uma intensa preocupação do adolescente com o vir a ser, com sua identidade futura, suas escolhas, sobretudo as profissionais. Surge a expressão de um não saber o que deve fazer, relacionada com a conclusão do Ensino Médio e o momento de escolha de um curso superior: “*Eu sinto muita pressão, porque agora estou fazendo o ensino médio e vai acabar e eu vou fazer o que?*”; “*como é que eu vou escolher o que eu vou fazer com 16 anos?*” ?. Os(as) adolescentes vivenciam momentos angustiantes nessa busca por um lugar no mundo (KNOBEL, 1981).

A transição infância - adolescência

“Quando a gente cresce, a gente tem que deixar a imaginação um pouco de lado para enfrentar o mundo real e viver a realidade, as suas responsabilidades e tudo mais.”

Tomando a perspectiva psicanalítica no que tange às questões de luto, reformulação de identidade e papéis advindos de mudanças físicas e psicológicas, como já mencionado, aqui se fazem importantes as considerações acerca da necessária passagem de criança a adulto. Os relatos dos participantes referem-se constantemente aos objetivos que lhes são cobrados, em um futuro próximo de escolhas, e essa transição criança-adolescente-adulto é demarcada a

partir do ponto em que essas incumbências são atreladas ao papel que ocupam no momento da juventude.

Os papéis infantis, claramente demarcados no campo do brincar, na adolescência não se fazem mais possíveis, segundo Knobel (1981, p.10) “Essa situação do adolescente frente a sua realização evolutiva, baseada nas relações interpessoais de sua infância a qual deverá abandonar[...]”, justamente pelo fato de que uma série de mudanças acontecem e ocasionam uma ruptura com a identidade infantil que se tinha. Estas mudanças, vistas como físicas serão apresentadas em outra subcategoria, no entanto permanece indissociável em todos os pontos.

Nesse processo de passagem e busca por outra identidade, ocorrem os necessários processos de luto, que precisam ser elaborados para que possibilitem novas questões, esquemas corporais, identidade. Esse luto tem em sua grande parte a negação da perda de características que eram possuídas antes, conforme apresenta “Realiza um verdadeiro processo de luto pelo qual, no início, nega a perda de suas condições infantis e tem dificuldades em aceitar as realidades mais adultas que se lhe vão impondo[...]” Knobel (1981, p.34, grifo nosso).

Este luto que aparece em primeiro plano como esta negação trazida pelo autor está presente em alguns relatos como “*Quando eu era pequena, meu tio chegou pra mim e falou: ‘nossa, como você está crescendo’. Ai eu respondi: ‘Tio, eu não quero crescer não, crescer é muito chato’*”. Ao considerar a renúncia que se terá de fazer e que se fez, do corpo e principalmente do papel infantil. No entanto, é só através desse luto, que se pode chegar a aceitação do novo papel e neste caso responsabilidades, que a puberdade deixa visível em corpo físico (ABERASTURY, et al, 1981).

Todas as dificuldades enfrentadas devido às mudanças ocorridas, consideradas naturalmente pertencentes ao adolescente, são fundamentais na marcha à individualização e aceitação do novo corpo e papel do indivíduo perante a sociedade, assim apresenta Knobel (1981, p.30)

[...]conseguir-se-á chegar a uma verdadeira cristalização do árduo processo de individualização, que seria uma das funções essenciais dessa etapa da vida. A criança entra na adolescência com dificuldades, conflitos e incertezas que se magnificam neste momento vital, para sair em seguida à maturidade estabilizada com determinado caráter e personalidade adultos.

Transformações que puderam ser relatadas pelos participantes, em uma fala em especial:
“Por isso que eu digo que a gente está em constante mudança, no meu ponto de vista[...]Eu já vejo a vida diferente. Eu acho que quando a gente vai tendo esse conhecimento, essas informações a cada segundo, isso, de certa maneira, nos muda, nos move e eu acho que é isso. ”

O corpo Adolescente

“Eu odiei essa fase de começar a puberdade, porque eu fui a primeira das minhas amigas todas, das minhas colegas, aí eu ficava: ‘ai, meu Deus, eu sou diferente, não era para isso estar acontecendo agora’[...]”

O corpo do adolescente e as mudanças que nele ocorrem são, sem dúvida, um dos aspectos da adolescência mais observáveis pela sociedade e é também um dos maiores fatores de angústia para quem vive este momento, por questões que perpassam o descontrole sobre as mudanças corporais, os significados que o social impõe a elas e a impossibilidade de escolha. O luto relativo à perda do corpo infantil é um processo fundamental, ou seja, a aceitação de que o corpo de criança não mais lhe pertence, possibilitando desligar-se progressivamente dele e aceitar o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, que colocam o(a) adolescente diante de outro status, acompanhando as mudanças consideradas representativas, que são a menstruação para a menina e o sêmen para o menino (ABERASTURY, 1981, p.13).

Estes elementos biológicos, novos para o indivíduo em mudança, de acordo com Knobel (1981, p.36) “introduzem uma modificação irreversível. Já que não se terá novamente o corpo infantil”, e se caracterizam como produtoras de angústia, perceptível nas falas: *“aí eu ficava morrendo de vergonha, eu ficava andando de braços cruzados o tempo todo, eu tinha mochila de costas, aí eu a segurava assim (demonstrando como colocava a mochila na frente do tronco)”* e *“eu olhava no espelho e falava: ‘Meu Deus, que merda, não era pra estar acontecendo isso!’”*. Percebe-se a coexistência do sentimento de impotência e passividade em relação ao corpo, que muda à sua revelia, e a sensação de ser invadido(a), transformado(a) em algo que não se sabe direito o que é.

Em relação à influência social nas vivências de adolescentes relativas às mudanças corporais, há dois aspectos a comentar. O primeiro deles refere-se à atribuição de significados que a sociedade coloca em caracteres como os seios, os músculos, a menstruação e outros. O segundo, que se interliga com o anterior, dá conta de situações em que os adolescentes, passando pelas mudanças, não as percebem até que elas sejam anunciadas por outrem, como no relato: *“Aí o povo veio: ‘moço, você cresceu demais, que é isso?’. Você não percebe, véi.”* O que, para alguns adolescentes, se relaciona com a rapidez com que as transformações físicas acontecem: *“Foi muito rápido, foi tipo nas férias.”* e *“Comigo foi bem rápida, foi acontecendo assim e... tipo, num ano eu era normal, normal entre aspas, criança, e depois, no outro ano veio.”*

Durante a realização da atividade foi possível perceber um pouco da angústia vivida pelos participantes com as mudanças, sobretudo as mudanças corporais e as consequências que as acompanham, semelhante a aspectos observados por Knobel (1981, p.35): *“Um grupo de rapazes e moças, interrogados a respeito de se desejariam uma mudança do seu aspecto físico, respondeu na sua grande maioria que sim, o que demonstra como o adolescente vive estas mudanças corporais como perturbadoras”.*

Vivências na adolescência

“Quando a gente se torna adolescente tem muita responsabilidade, é uma coisa que impacta a gente porque a gente ainda não está preparado e, às vezes, a gente acaba se assustando.”

Os relatos enquadrados nesta subcategoria exprimem as dificuldades enfrentadas pelos participantes no que tange às relações deles com a escolha profissional, característica do novo papel que têm de assumir, juntamente com o novo corpo e identidade. Várias vezes surgiram comparações entre a vida que tinham na infância e como está sendo vivido o momento atual, reforçando uma idealização dos papéis infantis, da inocência e falta de responsabilidades em oposição ao tanto de afazeres que se destinam a eles agora e à necessidade de realizá-los, por pressão da sociedade.

Em falas recortadas é possível observar essas ideias: *“Você era inocente, aí você não enxergava as coisas que aconteciam com você. Agora, quando você é adolescente...”*; *“É uma responsabilidade que quando você era criança não era imposta pra você, dos outros pra*

“você.”; “Quando a gente se torna adolescente tem muita responsabilidade, é uma coisa que impacta a gente porque a gente ainda não está preparado e, às vezes, a gente acaba se assustando.” A certeza frente aos papéis e identidades infantis cede lugar a certa confusão adolescente.

Por entre protestos, dúvidas e medo das novas responsabilidades, a relação infantil de dependência vai sendo abandonada paulatinamente e com dificuldade. A impotência frente às mudanças corporais, as penúrias da identidade, o papel infantil em combate com a nova identidade e suas expectativas sociais fazem com que se recorra a um processo de negação das mesmas mudanças [...] (ROSENTHAL e KNOBEL, 1981, p. 83).

Outra discussão que se originou no grupo focal, representada pela fala: “Parece que você tem responsabilidade, mas não tem. Parece que você só vai ter depois de adulto.” caracteriza um aspecto importante, ou seja, cobra-se responsabilidade e amadurecimento dos(as) adolescentes, no entanto, ainda não lhe é permitido assumir muitas coisas que gostariam, o que, para os participantes, pode ser visto como falta de confiança na independência e nas capacidades que já possuem. Dessa forma, pode-se entender as exigências por certas liberdades advindas do crescimento (físico, psicológico e social – este último que tem relação com o olhar do outro sobre ele), que se configuram em liberdades de: saída e controle dos horários de retorno, de defesa de ideologias que possam julgar corretas e de viver um amor e trabalho (ABERASTURY, 1981), que possam afirmá-los como adultos.

Considerações Finais/ Terminando sem concluir

A partir das trocas possibilitadas pela técnica dos grupos focais foi possível acessar algumas vivências dos(as) participantes, identificando pontos de contato entre estas e as formulações teóricas estudadas, assim como, singularidades. O tema principal dos relatos foi a adolescência e as experiências advindas com ela, incluindo a busca de identidade e as diversas perdas enfrentadas, bem como seus processos de luto pelo corpo infantil, pelos pais da infância e pelo papel infantil, a maneira como se vive, aspectos relacionados com a obra utilizada em metáforas.

Nestes processos, a importância da atividade realizada circula em torno da voz adolescente e das preocupações, anseios e angústias revelados pelo modo que significam a

realidade adulta e infantil e o lugar em que se colocam no momento: aprendizado, transição e desenvolvimento. Foi possível ter acesso, em fala e em desenhos, a uma visão sobre a infância (com suas perdas e lutos) e às dúvidas sobre o futuro, principalmente referentes ao lugar de trabalho e à necessidade de preparação (escolher um curso universitário).

Conhecer as expectativas, angústias, hesitações e projetos de estudantes adolescentes constitui-se elemento relevante para a dinâmica escolar e aponta para uma das possibilidades de atuação de uma Psicologia Escolar/Educacional que busca desmistificar os antigos modelos restritos ao atendimento clínico, dando margem a vários focos de atuação da(o) psicóloga(o).

Dessa forma, a atuação da Psicologia se faz extremamente importante nos contextos educacionais como forma de possibilitar a expressão das singularidades, considerando as dimensões de subjetivação de cada sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal: Um enfoque psicanalítico**. Traduzido por Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1981. 92 p.

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

ANDRADA, E. G. C. de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, v. 18, n. 2, p. 196-199. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. 1. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

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>

CRP SP. **Projeto Diálogos 6** – Maria Helena Souza Patto. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=rI_VRBaVkJ4

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

Edisio Pereira da Silva Luz Júnior

Graduando em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil;
Discente pesquisador do Grupo de Estudos de Psicolinguística & Desenvolvimento
fonológico - GEPDEF. E-mail: epsljr@gmail.com

Adriana Vespasiana Magalhães Dias

Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil;
E-mail: adrianavmdias@yahoo.com.br

Maria Fernanda Martins Moreira

Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil;
E-mail: mfernandamartinsm@hotmail.com

Ligia Maria Portela da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Professora
Assistente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil; E-mail:
ligiaportela@gmail