

A ATIVIDADE ESTÉTICA POTENCIALIZANDO A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS

Eliane Regina Pereira
(Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia – UFU)

Resumo

Este artigo pretende analisar fragmentos do estágio básico e supervisionado em psicologia da saúde, em uma ONG de uma cidade do interior do estado de SC, que atende crianças e adolescentes em contraturno escolar. O estágio teve as atividades estéticas como recurso de intervenção e estas deflagraram no processo, novas configurações de relação entre os sujeitos e destes consigo mesmos. O que pode se afirmar é que as atividades estéticas possibilitaram saltos qualitativos no cotidiano das crianças envolvidas, das educadoras participantes e fundamentalmente dos próprios estagiários, sendo espaços de potência para a criação e recriação das relações de ensinar e aprender.

Palavras-chave: atividade estética; formação de psicólogos; estágio supervisionado.

Abstract

The Aesthetic Activity Enhancing the Training of Psychologists

This article aims to analyse fragments of one supervised training in Health Psychology, it was made in one NGO in an inner city of Santa Catarina State which children and young people attend in the after school period. Both of the supervised training had aesthetic activities as a resource intervention and it was possible observed that in these process new configurations of relationships between these subjects and themselves. What can be said is that the activities allowed aesthetic leaps in the daily lives of children involved, of the participating teachers and fundamentally of the trainees themselves, a place of power for creation and recreation the relationship of teaching and learning.

Keywords: aesthetic activity; psychology training, graduate training.

Introdução

*Se tivéssemos uma Fantasia, assim como
temos uma Lógica, estaria descoberta a
arte de inventar.
(Rodari, 1982, p.11)*

Quando da regulamentação da profissão de psicólogo, as áreas de atuação restringiam-se a clínica, escolar e industrial. Sendo estes espaços naquele momento, entendidos como tendo pouquíssima relação nos modos de compreensão e intervenção. Desde então, a

psicologia tem vivenciado uma ampliação nos espaços de atuação e, na contramão, tem apresentado muita dificuldade na construção de novas tecnologias de intervenção.

Por estas dificuldades, muitos autores têm discutido e criticado a formação de psicólogos, principalmente no que diz respeito à inserção nos espaços de saúde pública. (Dimenstein, 1998, 2000; Ferreira Neto e Penna, 2006; Oliveira e cols, 2005; Romagnoli, 2006).

Até recentemente o campo de atuação da psicologia na saúde, se restringia ao atendimento clínico, e ainda hoje, muitos profissionais mantêm essa prática sem muitos questionamentos. Dimenstein (2000) afirma que o modelo clínico de atuação privada, hegemônico entre os psicólogos – a psicoterapia individual - é geralmente transposto para o setor público, tanto para postos, centros e ambulatórios de saúde, independentemente dos objetivos dos mesmos e da população neles atendidas. Essa transposição, segundo a autora, ocasiona uma série de prejuízos, desde a psicologização de problemas sociais até a baixa eficácia das terapêuticas e, alto índice de abandono dos tratamentos.

Romagnoli (2006) esclarece que a clínica aprendida nos cursos de graduação,

ainda se sustenta na clínica de caráter privado e predominantemente individual, enquanto os serviços de saúde exigem um trabalho de grupo, com metodologias diferenciadas, visando à prevenção e a promoção à saúde do sujeito integral.

Segundo a autora:

a dificuldade para ousar é uma constante. Nosso profissional ainda é formado dentro de um modelo tecnicista, dentro de um ensino sustentado pela formação teórica dos professores, (...). Essa formação é centrada no curativo e em procedimentos e favorece atuações reducionistas e dogmáticas, impedindo a invenção (...). Outra problemática que se apresenta na formação dos psicólogos para a saúde pública, em nosso entender, (...) é a dificuldade que esse profissional apresenta de se trabalhar com grupos. (Romagnoli, 2006, p.11-12)

A clínica precisa ser compreendida não como campo de atuação ou como modalidade de prática psicoterápica, mas como especificidade do trabalho, ou seja, uma clínica ampliada, que permita ao psicólogo em qualquer lugar que esteja ter um olhar aos fenômenos que ultrapasse a obviedade dos fatos, a busca do não dito, as entrelinhas. Uma clínica que ofereça um aprendizado para a escuta, para a escuta das relações, da constituição do sujeito nos grupos e contextos por ele vivenciados.

Em nossa prática como supervisora de estágios, temos identificado um número expressivo de acadêmicos, com dificuldades de enfrentamento dos grupos e que paralisados pelo medo de arriscar se abastecem dos manuais de “dinâmica de grupo” a fim de descobrir uma técnica milagrosa para a “solução de problemas” na intervenção com qualquer grupo. Nossa experiência, tem se dado como tentativa de construir outras estratégias de intervenção em diferentes contextos de promoção da saúde, que chamamos “oficinas estéticas”. (Maheirie, e cols 2007; Zanella e cols 2005; Furtado e cols 2011).

Em nosso trabalho, entendemos as oficinas estéticas, como espaços nos quais se propõe desafios a partir de algum recurso artístico e, assim, processos de criação são vislumbrados, possibilitando a (re) criação da própria realidade do sujeito. Pereira (2012) afirma que a experiência estética é uma oportunidade de ampliação, de desvelamento e expansão do sujeito, uma vez que é abertura à diversidade de sentidos.

Falamos de uma “estética enquanto dimensão sensível, enquanto modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida e transcender o caráter prático utilitário da

cultura capitalística (...)” (Zanella, 2006, p.36).

Este artigo se propõe a analisar fragmentos de um estágio básico em que fui supervisora. O objetivo do estágio básico e supervisionado em psicologia da saúde – na instituição em que trabalhava – é oferecer uma experiência de intervenção em contextos de promoção à saúde, aos acadêmicos da sexta fase do curso de psicologia. As atividades correspondem a 60 horas práticas e outras 60 horas de leituras, supervisões e produção de relatório. No primeiro contato dos estagiários com o local da intervenção, eles iniciam um processo de caracterização, identificando a estrutura física e de pessoal, a clientela atendida e os objetivos da instituição. Logo, partem para a observação do cotidiano, procurando compreender as relações e destacando as possíveis demandas para a intervenção. Finalmente, os estagiários escolhem a demanda a ser trabalhada, justificam a escolha, planejam uma intervenção pontual com cinco encontros e então, intervêm.

A escolha do local de estágio é de responsabilidade do estagiário, que nas primeiras supervisões passa a compreender que o papel do psicólogo na área da saúde deve ser fundamentalmente de “promoção à saúde” e, sua atuação se restringe as

unidades básicas de saúde, CAPS, ou centros de referência, etc, mas abrem-se os horizontes de uma prática que promove a saúde nos mais diversos espaços. Cabe, portanto, a atuação do psicólogo nas organizações não governamentais (ONGs) utilizando-se das especificidades da psicologia, numa atuação ampliada, que acolhe e promove a saúde das pessoas envolvidas.

Como explica Czeresmia (2003) promover significa aumentar a saúde e o bem estar geral. Partindo dessa compreensão, o psicólogo deve embasado numa prática de promoção de saúde, fortalecer a capacidade individual e/ou coletiva dos sujeitos, para lidar com os determinantes sociais em saúde aumentando a saúde geral e o bem-estar. Entende-se ainda que o psicólogo precise considerar o contexto da população atendida, seus valores, suas crenças, assim como a significação atribuída à saúde.

A experiência analisada neste artigo, diz respeito às intervenções realizadas em uma ONG de uma cidade no interior de Santa Catarina. A ONG em questão atua no município, há alguns anos, sendo mantida com doações, convênios municipais e federais, projetos e campanhas; se propondo a atender crianças de zero a quatorze anos, em programas

como: Educação Infantil, Jornada Ampliada e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

Compreendendo o Processo

O fragmento analisado diz respeito à intervenção realizada, por três estagiárias, com crianças de três e quatro anos. Assim que as três estagiárias chegaram ao local foram imediatamente encaminhadas para a sala na qual realizariam o estágio, isto porque a ONG não permitiu que observassem todo o funcionamento para então decidirem o melhor projeto de intervenção. Eles indicaram o Jardim II composto por crianças de 3 a 4 anos, como sendo a sala que necessitaria de intervenção. A queixa foi a “agressividade” que imediatamente foi justificada pela educadora, como sendo motivada “pela separação dos pais ou pelo pouco tempo que os pais têm com os filhos, uma vez que trabalham demais”. (Diário de campo).

Após este primeiro contato com a ONG, as estagiárias retornaram a supervisão e solicitaram a mudança de local de estágio, justificando que não concordavam com a postura da ONG em determinar a sala para intervenção, e ainda, que gostariam de trabalhar com os pré-

adolescentes, pois não acreditavam em um bom resultado na intervenção com as crianças pequenas.

Em supervisão as estagiárias foram orientadas que a mudança de local não seria permitida, pois já havíamos formalizado convenio com o local. Pactuávamos com elas nosso descontentamento pela impossibilidade de realizar análise institucional antes da elaboração de uma estratégia de intervenção, mas precisávamos pensar que talvez essa fosse a porta de entrada ao local e, que com o passar dos dias de observação poderíamos analisar a demanda para além da queixa de “agressividade”, para não nos tornarmos cúmplices do discurso sobre as crianças. Conforme Machado, Almeida e Saraiva (2009, p.22)

se não analisarmos essas demandas, ocupamos o espaço de maneira a cair nas raias do instituído sem poder questioná-lo, sendo cúmplices de práticas produtoras de assujeitamento. (...) As práticas escolares, como tem se dado, produzem sujeitos desiguais, oprimidos, impotentes, deficientes. Entendemos, dessa forma, a educação como condição de saúde, por se tratar de processo nos quais subjetividades são produzidas. (Machado, Almeida & Saraiva, 2009, p.22).

Ainda não totalmente convencidas disto, as estagiárias aceitaram os

argumentos e retornaram a ONG, para as observações na sala do Jardim II. Durante todo processo de observação, as estagiárias registraram em diário de campo os acontecimentos, algumas falas das crianças e da educadora e muitas impressões sobre o que observavam.

No diário encontramos a descrição detalhada de brincadeiras ao ar livre, com muita correria e pequenas brigas; choros frequentes na disputa de brinquedos e as intervenções da educadora ora favorecendo a relação das crianças e promovendo a brincadeira em grupo, ora decidindo qual criança ficaria com o brinquedo disputado e assim definindo um vencedor e um vencido e com isso favorecendo uma brincadeira solitária. Momentos aconchegantes de leitura ou simples manuseio de livros e momentos de irritabilidade e disputa pelas crianças. O diário apresenta ainda as atividades de sala de aula, com pintura, desenhos e criação com LEGO, com os quais celulares, carrinhos e monstros, ganham lugares privilegiados nas brincadeiras dos meninos, e as bonecas e casinhas lugares nas brincadeiras de meninas.

O diário tem ainda registros das conversas com a educadora, e nestes o tema recorrente “a agressividade”. Porém, no contato com as estagiárias, as crianças

demonstram outras formas de afeto, com abraços, beijos e pedidos de colo. Todo o tempo as estagiárias se sentem pertencendo ao grupo, brincam, conversam, mediam conflitos. Nas conversas com as crianças, registram falas sobre suas famílias, problemas relacionados a “separações”, carinhos, mas registram também falas das crianças sobre si mesmas, como: “sou bonita”, ou ainda “todo mundo aqui é feio” (Diário de campo).

Após as 30 horas iniciais, e diversas conversas em supervisão, as estagiárias precisam definir o diagnóstico, para posterior elaboração do plano de intervenção. E concluem o diagnóstico: “Agressividade”. As supervisões aconteciam semanalmente e nela realizávamos a leitura do diário de campo, conversávamos sobre as impressões das estagiárias e indicávamos leituras consideradas fundamentais para a compreensão do que estavam observando. Para nossa surpresa, após todas as discussões e leituras, a escolha para a intervenção é idêntica à queixa inicial da instituição, o qual, havíamos nos comprometido a compreender, mas fundamentalmente resignificar. Neste momento, intervimos com a indicação de duas leituras Caputo e Bryant (1998),

Sawaia (2006) e, marcamos nova supervisão.

A primeira leitura, “a casa que Pedro construiu”, uma história infantil, intencionava impactar afetiva e cognitivamente as estagiárias, fazê-las refletir sobre o quanto o diagnóstico “agressividade” estava amarrado à lógica das relações causais e não dialéticas da constituição do sujeito. A intenção era que as estagiárias vivenciassem uma experiência estética que rompesse radicalmente com a lógica que estavam pactuando. Uma experiência involuntária, que Pereira (2012) afirma servir como um supetão, um susto, atropelando e desestabilizando o sujeito e suas verdades.

A segunda leitura, teórica, objetivava discutir sobre a compreensão de afetividade apresentada por Sawaia (2006, p.86) que a partir de Espinosa, define afetividade como “a capacidade do homem de afetar e ser afetado”. A autora explica que emoção e sentimentos são fenômenos privados, mas sua gênese e consequências são sociais. Sendo a emoção um processo relacional, ou seja, não acontece dentro do sujeito, como explica Sawaia (2006), ela não é boa ou ruim, mas simplesmente o afeta permitindo emancipação ou aprisionamento. Então, na medida em que está sendo afetado, o sujeito tem a

possibilidade de transformar a si e ao seu contexto, produzindo uma nova racionalidade.

A emoção não pode ser explicada unicamente no sentido fisiológico, mas na relação do sujeito com o mundo. Assim, ela potencializa a ação, aumentando ou diminuindo a capacidade do corpo frente ao mundo. A emoção, então, é psicofísica, pois afeta o sujeito no plano orgânico e simbólico do corpo. (Vygotski, 2004).

Iniciamos as discussões e as estagiárias repensam seu posicionamento frente à intervenção, percebendo o quanto, de alguma forma elas haviam pactuado com a ONG e assim confirmado os rótulos das crianças. Defendemos frente às estagiárias e estas frente à instituição, que os afetos constituem os sujeitos e as relações destes, portanto, irritabilidade, pequenas brigas, criação de histórias, beijos e abraços, demonstram o modo como às crianças se relacionam umas com as outras, o modo como são afetadas e afetam os outros, nos diferentes momentos do dia, nos diferentes encontros com as educadoras, estagiárias e outras crianças da sala.

As estagiárias precisavam se apropriar da compreensão sobre afetividade para que na elaboração de seu plano de intervenção, estivessem presentes

ações que potencializassem os sujeitos promovendo a saúde.

Por se tratar de um estágio básico, o plano precisa ser pontual, resumindo-se a cinco encontros. Nas supervisões acompanhamos o desejo das estagiárias por uma compilação de “dinâmicas de grupo”, escolhidas nos manuais. Isto acontece, pois nas experiências de formação, a dinâmica é muito valorizada e, muitas vezes não é questionada. (Martins, 2003). Neste momento intervimos em supervisão com uma atividade em argila. Propus que as estagiárias produzissem em argila duas questões: “o que é ser criança” e “o que é ser educador”. Enquanto produziam as peças, as estagiárias conversavam sobre ser criança hoje, ser mãe e ter de trabalhar e deixar o filho sob os cuidados de uma ONG, sobre a importância do cuidado e carinho das educadoras. Encerramos a supervisão discutindo o processo daquele encontro e, o quanto a atividade havia possibilitado o diálogo e a reflexão e, quanto o manuseio da argila havia transformado a supervisão em encontro estético.

Após a supervisão, as estagiárias, totalmente envolvidas com as crianças e com sua própria formação planejaram então:

Encontro 01 – As estagiárias contaram a história “O patinho feio” e durante a contação estimulavam as crianças com imagens e perguntas: “o que esta acontecendo?, o que vocês acham que ele deveria fazer?”. As crianças opinavam: “coitadinho”, “não se deve chamar ninguém de feio” (Diário de Campo). Após a história as crianças foram desenhar e novamente conversaram sobre os desenhos, discutindo sobre como agir frente aos xingamentos.

Encontro 02 – Novamente o encontro é iniciado com a contação de história “A galinhazinha vermelha” cujo tema principal é o trabalho em equipe. As crianças participam ativamente da história, demonstrando compreensão. No segundo momento do encontro as crianças foram divididas em três grupos e receberam giz e uma cartolina sendo convidadas a realizarem um desenho coletivo, que teria um nome decidido pelo grupo. O grupo um realiza a atividade sem conversar e ao terminar apresenta aos colegas vários desenhos que não tem relação alguma, um com o outro, não realizaram, portanto, uma atividade coletiva, mas definem o nome do desenho como: “Família”. O grupo dois briga por espaço no papel, cada criança entende que precisa de mais espaço pra desenhar e ao final não conseguem definir

o nome do desenho. O grupo três tem um coordenador, que determina como o desenho deve ser, então, muitas flores são desenhadas e ao final o nome dado “Flor linda”. Nenhum dos três grupos realizou uma “obra coletiva” como era esperado pelas estagiárias, mas elas destacam um princípio de trabalho em equipe. As estagiárias surpreenderam-se com a troca cooperativa de materiais do grupo um e o processo de escolha dos nomes do desenho.

Encontro 03 – neste encontro, para a contação de histórias, foi preparada uma televisão de caixa de papelão e a historinha já conhecida “Chapeuzinho vermelho”. Nessa versão, o lobo faz amizade com a vovó e os três (vovó, chapeuzinho e o lobo) jantam juntos. No final da história o lobo leva a Chapeuzinho para casa. Enquanto as estagiárias contavam a história, as crianças foram instigadas sobre o que achavam que aconteceria na sequência. Na medida em que a história mostrava que os fatos poderiam ser diferentes ao que estavam acostumadas, algumas crianças demonstravam irritabilidade insistindo no final conhecido e outras auxiliavam na produção de um novo fim.

Encontro 04 – Esse encontro é iniciado com a contação da história “As

três irmãs” cujo tema principal é “ajudar o outro”. Após a história, cada criança recebeu dois rolinhos da mesma cor de massinha de modelar e começaram a brincar com as massinhas. Inicialmente brincavam sozinhas, até que uma criança percebeu que a cor do colega era diferente da sua e passou a se interessar por ela. A criança então solicitou a estagiária um pedaço da cor, que lhe indicou que ela mesma deveria pedir ao colega e esperar que ele lhe ajudasse. Nesse momento, a sala toda começou a circular e dividir suas massinhas produzindo trabalhos coloridos. As estagiárias retornaram a supervisão, impressionadas com a conquista, uma vez que as crianças haviam se apropriado da história e mudado o modo como se relacionavam com os colegas e seus desejos.

Encontro 05 – Nesse encontro as estagiárias organizaram pequenos grupos para a confecção dos dedoches. As crianças escolhiam as cores, a forma do cabelo, os olhinhos, enfim todos os detalhes. O momento da confecção foi de euforia o que impossibilitou a organização de uma peça de teatro com os dedoches. Porém na avaliação das estagiárias, o encontro foi surpreendente, pois novamente as crianças trabalharam juntas, sem brigas e com cooperação.

No processo, as crianças entenderam as oficinas como espaço de brincadeira, espaço para a construção de histórias, mas ao mesmo tempo, a oficina se mostrou espaço de encontro com o outro, espaço de criação e invenção de si e de suas possibilidades como sujeitos.

É possível afirmar que as crianças descobriram, no grupo, um espaço de expressão de seus sentimentos e emoções, falando de suas famílias e da escola e, conseqüentemente, do lugar social que ocupam nestes contextos. Os encontros se transformaram verdadeiramente em espaço de palavra e escuta, tendo as estagiárias o papel de mediação, amarrando as falas das crianças, oferecendo a elas novos signos para a construção de novos sentidos para suas vidas, potencializando e promovendo a saúde. Acreditamos que nesses encontros a brincadeira teve função potencializadora, sendo promotora do desenvolvimento promovendo assim a saúde mental. Os desenhos, as falas das crianças, as intromissões destas durante a contação das histórias demonstraram muito mais que uma simples compreensão ou apropriação do que estava sendo dito pelas estagiárias, mas revelaram a potencialização da imaginação, e assim, apresentavam os sentidos das crianças sobre suas histórias de vida, histórias estas marcadas por

separações, luto, abandono e, diversos momentos felizes em família. A intervenção se deu voltada para os contos, desenhos, produção com massinha, e outros recursos estéticos e as crianças se apropriaram do “brincar” e com eles aprenderam novos modos de se relacionarem, possibilitando um acesso ao outro, que potencializava as relações, sem a necessidade de disputas e brigas.

O resultado, apesar do restrito tempo de intervenção, mostrou as diversas formas do afeto se apresentar nas relações das crianças, com saltos qualitativos que ultrapassaram a agressividade e alcançaram cooperação.

Se buscarmos o caminho que compreende as crianças como protagonistas da produção cultural, é possível identifica-las em processo de criação-recriação de si, do outro e do mundo a partir do conjunto de experiências que lhes são possibilitadas e que acontecem na apropriação singular dos bens culturais com os quais tem contato direto ou indireto. (...) Neste movimento, sabiamente elas nos abrem a possibilidade de também as significarmos e ao mundo a partir de um novo olhar. (Peters & Zanella, 2010 p. 193)

A educadora esteve presente em todos os encontros. Participou ativamente auxiliando as estagiárias na condução das atividades e junto delas avaliou cada

encontro. Suas falas sobre os encontros demonstrava satisfação no que estava acontecendo com as crianças, mas, além disso, revelava novo entendimento sobre as crianças, e seus modos de “ser e estar” em sala de aula. A agressividade passou a ser menos destacada pela educadora que via na atividade cooperativa uma forma das crianças se expressarem e assim diminuïrem as disputas. A educadora esteve disposta a (re) significar seu fazer, mas fundamentalmente, suas falas sobre as crianças.

A intervenção estética possibilitou uma vivência e novas formas de relação entre as crianças e a educadora, relações estas pautadas na imaginação e na criatividade, promovendo uma relação consigo mesmo; com o outro e com o mundo, produzindo possibilidades de sensibilidade para o contexto em sala de aula.

Considerações finais: alcançando os objetivos e potencializando os sujeitos

*Estético é o que pode suscitar uma percepção desinteressada.
(Vázquez, 1999, p.43)*

As estagiárias inicialmente não demonstravam interesse em desenvolver seu estágio com crianças de quatro anos,

pois estavam focadas nos pré-adolescentes com uma faixa etária de onze a quatorze anos, por entenderem que estes sim, poderiam ser mais “participativos” e assim, contribuir mais, com suas perspectivas de estágio. Porém, a partir das primeiras observações as estagiárias já estavam totalmente envolvidas com as crianças, pois a espontaneidade e a expressividade destas as surpreendiam a cada encontro.

Elas acreditavam ainda, que a quantidade de intervenções propostas, seria insuficiente para obtenção de resultados com as crianças, mas o que descobriram é que não esperávamos necessariamente resultados, mas processos, e que nesse processo novas relações seriam construídas, novos modos de posicionamento das crianças frente as suas dificuldades e da educadora frente às atividades planejadas.

As atividades propostas se tornaram uma experiência estética, pois marcaram os sujeitos envolvidos oferecendo a todos, um novo olhar sobre si mesmo e, sobre as relações estabelecidas. As atividades potencializaram as ações e por sua vez a imaginação e os sujeitos, promovendo novos modos de serem sujeitos, promovendo por sua vez bem-estar e saúde. As atividades promoveram estranhamento das crianças consigo

mesmas, das estagiárias com as crianças, das estagiárias com as atividades propostas e, o estranhamento, a mudança, produz saúde, pois oferta novos modos de ser no espaço que antes mantinha práticas produtoras de assujeitamento.

Duarte Jr (2010, p.13) escreve “deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente”. Podemos afirmar que as crianças, a educadora e as estagiárias vibraram, sentiram e experimentaram juntas.

O que é possível afirmar então, é que a atividade estética, confere ao sujeito a possibilidade de se (re)ver ampliando suas possibilidades de ser sujeito, e quando falamos da formação de psicólogos, é fundamental possibilitar aos acadêmicos estranhar a realidade vivida, questioná-la, distanciar-se do naturalizado e, assim, produzir novos sentidos sobre a realidade e sobre o fazer psicológico.

Em supervisão, podemos compartilhar muito além do conteúdo científico e sua aplicabilidade, desde que, este seja um espaço para oferecer, ao estagiário, um sentimento de desafio e acolhida. Um espaço para treinar a atividade e encontrar o momento de executá-la, tendo o supervisor o papel de

“acabamento” que estimule o estagiário a tecnologias de intervenção.
acreditar que pode construir suas próprias

Referencias

Caputo, N. & Bryant, S. C. (1998). *Historinhas de contar*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

Czeresnia, D. (2003). O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. *In: Czeresnia, D; Freitas, C. M. (Orgs.). Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Dimenstein, M. (2000). A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 95-121. Acessado www.scielo.br. <Link>

_____. (1998). O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafio para a formação e atuação profissionais. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 3, n. 1, p. 53-81, jan./jun. Acessado www.scielo.br <Link>

Duarte Jr, J-F. (2010). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba, PR: Criar Edições.

Ferreira Neto, J L & Penna, L M D. (2006). Ética, clínica e Diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 381-390, mai./ago. Acessado www.scielo.br <Link>

Furtado, J, e cols., (2011). Teatro sem vergonha: Jovens, oficinas estéticas e mudanças nas imagens de si mesmo. *Psicologia Ciência e Profissão*, 31 (1), 66-79. Acessado www.scielo.br <Link>

Machado, A M; Almeida, I & Saraiva, L F. (2009). Rupturas necessárias para uma prática

inclusiva. In: Anache, A A. e Silva, I R. *Educação Inclusiva: Experiências profissionais em psicologia*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. (p.21-35). Acessado www.pol.org.br <Link>

Maheirie, K & cols., (2007). Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. *Revista Departamento de Psicologia*. UFF v.19 n.1 Niterói. Acessado www.scielo.br <Link>

Martins, S T F. (2003). Processo Grupal e a questão do poder em Martín-Baró. *Psicologia & Sociedade*; 15 (1): 201-217; jan./jun. Acessado www.scielo.br.<Link>

Oliveira, I F e cols., (2005). A Psicologia, o Sistema Único de Saúde e o Sistema de Informações Ambulatoriais: inovações, propostas e desvirtuamentos. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 9, n .2, p. 273-283, jul./dez. <Link>

Pereira, Marcos. (2012). O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. <Link>

Peters, L & Zanella, A. (2010). Das imagens de crianças as crianças imaginadas: considerações sobre a infância a partir de imagens de obras de arte. In: Zanella, A e Maheirie, K (Ogrs). *Diálogos em Psicologia Social e Arte*. (pp. 199-212). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

Rodari, G. (1982). *Gramática da Fantasia*. Tradução Antonio Negrini. São Paulo: Summus.

Romagnoli, R C. (2006). A Formação dos Psicólogos e a Saúde Pública. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 1, n. 2, São João del-Rei, dez. <Link>

Sawaia, B B. (2006). Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: Da Ros, S Z; Maheirie, K; Zanella, A. *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. (pp. 85-94). Florianópolis:

NUP/CED/UFSC.

Vázquez, A S. (1999). *Convite à estética*. (G. B. Soares, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Vigotsky, L S. (2004). *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. (J. Viaplana, Trad.). Três Cantos, Madri: Ediciones Akal S.A.

Zanella, A e cols., (2005). Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. *Psico-USF*, v. 10, n. 2, p. 191-199, jul./dez. Acessado www.scielo.br <Link>

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

A autora:

Eliane Regina Pereira é psicóloga, pela Universidade do Vale do Itajaí, com mestrado e doutorado em Psicologia, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora adjunta, da Universidade Federal de Uberlândia. E.mail – eliane@ipsi.ufu.br

Endereço para contato:

Instituto de Psicologia
Campus Umuarama – Bloco 2C Sala 34
Av. Pará, 1720, Bairro Umuarama
Uberlândia MG – CEP 38400-902