UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

ARTE E EDUCAÇÃO – NA CONFLUÊNCIA DAS ÁREAS, A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Silvia Maria Cintra da Silva

Orientadora – Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Silvia Maria Cintra da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 18/9/2002

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

_____

_____

_____

_____

_____

2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

© by Silvia Cintra da Silva, 2002.

UNIDADE BE
Nº CHAMADA
T/UNICAMP
Si38a
V EX
TOMBO BC/ 54781
PROC. 16.124/03
C D
PREÇO R$ 11,00
DATA 23/07/03
Nº CPD

TM/BD. 297485

CM00187227-1

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Si378a

Silva, Silvia Maria Cintra da.
Arte e educação : na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar / Silvia Maria Cintra da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Célia Maria de Castro Almeida.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Psicologia escolar. 2. Arte e educação. 3. Estágios supervisionados. 4. Psicólogos – Formação. I. Almeida, Célia Maria de Castro. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-143-BFE

RESUMO

Este trabalho aborda algumas reflexões sobre minha prática como supervisora de estágio profissionalizante em psicologia escolar. A pesquisa baseou-se em uma proposta de estágio supervisionado na referida área, realizado em uma escola pública da cidade de Uberlândia (MG). Durante um ano letivo, foram organizados grupos compostos por crianças com dificuldades de aprendizagem, um grupo com professoras e outro com mães, coordenados por quatro estagiários de psicologia, baseados em atividades com música, literatura e artes visuais. Os encontros com as crianças foram registrados em vídeo e as supervisões de estágio gravadas em áudio, o que permitiu uma análise minuciosa, com um enfoque microgenético, de falas, gestos e ações de todos os envolvidos no processo. No decorrer da pesquisa, houve um progressivo interesse e entusiasmo dos estagiários pelo material utilizado no trabalho, constituído por livros de história, CDs e reproduções de obras de arte, bem como pela arte de maneira geral. Também foram constatadas pequenas mudanças nos participantes dos grupos realizados no espaço escolar. Na formação acadêmica do estudante de psicologia, as questões técnicas geralmente são prioritárias, em detrimento de aspectos subjetivos. Os sistemas simbólicos criados pela humanidade dialeticamente transformam o funcionamento mental, configurando e também promovendo alterações qualitativas nas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a arte pode contribuir para o desenvolvimento pessoal/profissional do futuro psicólogo, fornecendo elementos que ampliem a compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo. O desenvolvimento integral do estudante deveria ser uma preocupação central na universidade, pois trata-se da formação do cidadão que vai atender a população brasileira. Para tanto, é fundamental que sejam fornecidas ao estudante condições técnicas, teóricas, éticas, artísticas e culturais para o seu pleno desenvolvimento.

ABSTRACT

This work approaches some reflections on my practice as a supervisor of a professional apprenticeship in School Psychology. The research, based on an apprenticeship proposal supervised in the referred area, was conducted at a public school in the city of Uberlândia (MG). During one school year, three different groups composed of children with learning difficulties, teachers and mothers were organized. The groups were coordinated by four psychology trainees and were based on music, literature and visual arts activities. The encounters with the children were registered on video and the supervisions were recorded on audio. These registers allowed a meticulous analysis which focused microgenetically on talks, gestures and actions of everyone involved in the process. During the research, there was progressive interest and enthusiasm on behalf of the trainees for the material used in the work, including history books, CDs and reproductions of the art works , as well as for the use of art in a general. Small changes were also verified in the participants of the groups conducted at the school. Generally, the academic processes of the Psychology student prioritize techniques rather than subjective aspects. The symbolic system created by humanity transform dialetically mental operations, outlining and also promoting qualitative alterations of the superior psychological functions. In this sense, art can contribute to the future personal/professional development of the psychologist, supplying elements that broaden the understanding of himself/herself and the world. The integral development of the student should be of central concern at the university, because it is the shaping of citizens that will assist the Brazilian population. Therefore, it is fundamental that students are exposed to technical, theoretical, ethical, artistic and cultural aspects for their full development.

Ao Fábio, pelas parcerias transbordantes.

Aos meus pais, Noemia e Sebastião, por me ensinarem o amor pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Célia Maria de Castro Almeida, querida orientadora, pelo incentivo, amizade, dedicação e ensinamentos do rigor científico e profissionalismo;

À professora Dra. Ana Angélica Albano, por me ajudar a mergulhar em minha subjetividade, buscando os motivos que me levaram a escolher a arte como parceira da psicologia escolar;

À professora Dra. Lucia Helena Reily, pela generosa participação em meu processo de desenvolvimento no doutorado, com pertinentes e instigantes apontamentos;

À professora Dra. Marilene Proença Rebelo de Souza, pela gentil disponibilidade e pela cumplicidade na crença nas inúmeras possibilidades da psicologia escolar;

À professora Dra. Eleonora Estela Toffoli Ribeiro, pelo permanente incentivo, entusiasmo e participação na elaboração da tese;

À querida amiga Zezé, pela rica e constante interlocução pessoal e profissional;

À Ana, Beatriz, Lara, Pedro e Diana (eles sabem quem são), pelo empenho, alegria, dedicação e, sobretudo, pela coragem ao aceitar o meu convite para percorrermos juntos o caminho aqui relatado;

A todos os estagiários que desde 1995 participaram do G. D. A., contribuindo para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa;

Às queridas amigas Mara, Sueli, Analúcia, Heliana e Arlete, cúmplices do difícil e prazeroso percurso construído na pós-graduação;

Aos meus sogros, Clodoaldo e Marieta, pelo apoio, mesmo à distância;

À minha irmã Juliana, por acolher-me em sua casa;

À Helga, pelos preciosos e precisos assinalamentos;

Aos colegas da Faculdade de Psicologia, pelo afastamento integral para cursar a pós-graduação;

Aos secretários da Faculdade de Psicologia, pelo auxílio nas questões burocráticas;

Às secretárias da Diretoria de Pesquisa da UFU, Elizete e Conceição, pela atenção e disponibilidade;

À CAPES, pela bolsa de estudos, imprescindível para a concretização material desta pesquisa;

Às secretárias da pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, especialmente Nadir, Wanda Cidinha e Rita, pelo atendimento sempre gentil e acolhedor;

À Giuliana, pela correção gramatical;

À Yára, pelo apoio em relação ao projeto Pré-estréia;

À Cérise, pelo trabalho de transcrição das fitas.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS

1. A CONSTITUIÇÃO PESSOAL/PROFISSIONAL NO ENCONTRO DE CONHECIMENTOS E DE SUJEITOS 13

Da prática surgiram as perguntas 18

Por que unir arte e psicologia escolar? 28

2. INVESTIGANDO A PRÓPRIA PRÁTICA: PSICÓLOGA, PROFESSORA, SUPERVISORA, PESQUISADORA 33

Caracterizando o estudo - o cenário e os atores 35

O registro de falas e gestos – construindo os dados da pesquisa 44

3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR 53

O cotidiano das terças-feiras 53

O relacionamento entre supervisora e estagiários 67

Engajamento político e saberes da prática 69

Recursos materiais e técnicos utilizados nas supervisões e no estágio 71

Atividades e materiais não usuais na supervisão 96

O uso de gravações em áudio e vídeo como recursos auxiliares para o supervisor de estágio 100

A constatação das mudanças ocorridas 102

4. EM BUSCA DE ESPAÇO E TEMPO PARA A CRIANÇA IMAGINAR E CRIAR 113

Conhecendo as crianças com as quais iríamos trabalhar 113

A concepção do trabalho desenvolvido com as crianças 124

Apresentando Lucas e João 130

O contato das crianças com os materiais e as técnicas utilizadas nos encontros 152

Repensando o caminho percorrido 160

5. A PSICOLOGIA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE PROFISSIONAL DOCENTE 169

Encontros e desencontros 171

Artes visuais, música e literatura – algumas possibilidades de mediação 174

Momento necessário para reflexões 181

6. DANDO VOZ, LÁPIS DE COR E PAPEL PARA AS MÃES DAS CRIANÇAS 189

Construindo os encontros 190

Revendo o percurso 200

7. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR 209

A supervisão e a formação profissional 212

O psicólogo escolar e o professor 213

8. EPÍLOGO 217

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 223

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 233

ANEXOS

ANEXO A - TEXTOS UTILIZADOS PELOS ESTAGIÁRIOS NAS SUPERVISÕES E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA 239

ANEXO B - TEXTOS UTILIZADOS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO COM AS CRIANÇAS 242

ANEXO C - TEXTOS UTILIZADOS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO COM AS PROFESSORAS 243

ANEXO D - TEXTOS UTILIZADOS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO COM AS MÃES DAS CRIANÇAS 244

ANEXO E - CDS UTILIZADOS NAS SUPERVISÕES E NO ESTÁGIO 245

ANEXO F – ICONOGRAFIA UTILIZADA NAS SUPERVISÕES E NO ESTÁGIO 246

ANEXO G – LIVROS DE HISTÓRIAS E DE POEMAS UTILIZADOS NAS SUPERVISÕES E NO ESTÁGIO 254

ANEXO H – POEMA DE BERTOLT BRECHT 256

ANEXO I – SUGESTÕES DE FILMES PARA OS ESTAGIÁRIOS 257

ANEXO J – FILMES DO PROJETO PRÉ-ESTRÉIA 259

ANEXO L – ROTEIRO DE ANAMNESE 260

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A SELEÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS ..263

APÊNDICE B – TRECHOS DOS RELATÓRIOS FINAIS DE ESTÁGIO 264

APÊNDICE C – TRECHOS DO MEU DIÁRIO DE CAMPO - IMPRESSÕES E REFLEXÕES DA PESQUISADORA 267

APÊNDICE D – TRECHOS DE ALGUMAS SUPERVISÕES DE ESTÁGIO 273

APÊNDICE E – TRECHOS DE RELATO DE UMA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA 289

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM PROFESSORA 290

APÊNDICE G – TRECHOS DO RELATO DE UM ENCONTRO DO GRUPO DE CRIANÇAS 291

APÊNDICE H – TRECHOS DO RELATO DA ENTREVISTA INICIAL COM A MÃE DE JOÃO 292

APÊNDICE I – RELATO DA ENTREVISTA INICIAL COM A PROFESSORA DE JOÃO .. 295

APÊNDICE J – TRECHOS DO RELATO DA ENTREVISTA FINAL COM A MÃE DE JOÃO 296

APÊNDICE L – RELATO DA ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA DE JOÃO 297

APÊNDICE M – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM PROFESSORA 301

APÊNDICE N – RELATO DE UM ENCONTRO DO GRUPO DE PROFESSORAS 302

APÊNDICE O – RELATO DE UM ENCONTRO DO GRUPO DE MÃES DAS CRIANÇAS .. 304

LISTA DE FIGURAS

1 MIRÓ, Joan. Mulher III. 1965. Óleo e acrílico sobre tela, 115,9 x 81 cm. In: ERBEN, W. **Joan Miró** – 1893-1983. The man and his work. Germany: Taschen, 1993. 23

2 MIRÓ, Joan. Mulher, pássaro, estrela. 1978. Óleo e acrílico sobre tela, 115,5 x 89 cm. In: ERBEN, W. **Joan Miró** – 1893-1983. The man and his work. Germany: Taschen, 1993. 25

3 VELÁZQUEZ, Diego. Las Meninas. 1656. Óleo sobre tela, 318 x 276 cm. In: **Os grandes artistas**. Vida, obra e inspiração dos maiores pintores. Nova Cultural, São Paulo: 1986. 57

4 Um dos trabalhos da estagiária Ana. 61

5 Atividade realizada pelos estagiários – Intervenção sobre xerox de uma fotografia de Uberlândia. 73

6 KLIMT, Gustav. Retrato de Adèle Bloch-Bauer I. 1907. Óleo e ouro sobre tela, 138 x 138 cm. In: NÉRET, G. **Gustav Klimt** – 1862-1918. Tradução Jorge Valente. Taschen, Greven, Alemanha: 1994. 79

7 CÉZANNE, Paul. A Montanha Sainte-Victoire.1902-1906. Óleo sobre tela, 65 x 81 cm. In: BECKS-MALORNY, U. **Paul Cézanne** – 1839-1906 – O Pai da Arte Moderna. Tradução Fernando Tomaz. Taschen, Colônia, Alemanha: 1996. 81

8 KLEE, Paul. A máquina de chilrear. 1922. Desenho a óleo e aquarela sobre cartão, 41,3 x 30,5 cm. In: PARTSCH, S. **Paul Klee** – 1879-1940. Tradução Casa das Línguas, Lda. Colônia, Alemanha: 1993. 83

9 PICASSO, Pablo. O sonho.1932. Óleo sobre tela, 130 x 98 cm. In: **Os grandes artistas**. Vida, obra e inspiração dos maiores pintores. Nova Cultural, São Paulo: 1986. 85

10 PORTINARI, Candido. Tintureiro.1942. Pintura a têmpera /madeira, 45 x 35,7 cm. In: Museu de Arte de São Paulo. **Portinari**. Retrospectiva. São Paulo: 1997. .. 87

11 MONDRIAN, Piet. Composição com vermelho, amarelo, azul e preto. 1921. Óleo sobre tela, 59,5 x 59,5 cm. In: DEICHER, S. **Piet Mondrian** – 1872-1944 – Construção sobre o vazio. Tradução Maria Conceição Vieira. Taschen, Colônia, Alemanha: 1994. 89

12 MATISSE, Henri. Polinésia, o Mar. 1946. Guache recortado, 200 x 314 cm. In: ESSERS, V. **Henri Matisse** – 1869-1954 – Mestre da Cor. Tradução Casa das Línguas, Lda. Greven, Alemanha: 1993. 91

13 CÉZANNE, Paul. Retrato da Senhora Cézanne. 1885-1887. Óleo sobre tela, 73 x 60 cm. In: BECKS-MALORNY, U. **Paul Cézanne** – 1839-1906 – O Pai da Arte Moderna. Tradução Fernando Tomaz. Taschen, Colônia, Alemanha: 1996. 93

14 Desenho de Lucas. 133

15 MANET, Edouard. Olímpia. 1863. Óleo sobre tela, 130,5 x 190 cm. In: **Os grandes artistas**. Vida, obra e inspiração dos maiores pintores. Nova Cultural, São Paulo: 1986. 137

16 KLIMT, Gustav. Judith II (Salomé). 1909. Óleo sobre tela, 178 x 46 cm. In: NÉRET, G. **Gustav Klimt** – 1862-1918. Tradução Jorge Valente. Taschen, Greven, Alemanha: 1994. 139

17 Uma das máscaras de Lucas. 141

18 Desenho de João. 147

19 Trabalho de Marcelo (água sanitária sobre papel de seda). 153

20 Desenho de Lucas (giz de cera e tinta guache). 157

21 Desenho de José. 163

22 Auto-retrato de uma das professoras. 177

23 KLEE, Paul. Eliminado da lista. 1933. Tinta a óleo sobre papel encerado transparente, 31,5 x 24 cm. In: PARTSCH, S. **Paul Klee** – 1879-1940. Tradução Casa das Línguas, Lda. Colônia, Alemanha: 1993. 179

24 Desenho e colagem de Angélica, uma das mães participantes dos encontros do grupo com as mães. 193

25 KLIMT, Gustav. O Beijo. 1907-1908. Óleo sobre tela, 180 x 180 cm. In: NÉRET, G. **Gustav Klimt** – 1862-1918. Tradução Jorge Valente. Taschen, Greven, Alemanha: 1994. 197

26 VERONESE, Paolo. Giuseppe da Porto com seu filho Antonio. Óleo, séc. XVI. In: DORE, H. **A arte dos retratos**. Tradução Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. 201

27 MATISSE, Henri. Nu masculino: "O Escravo". 1900. Óleo sobre tela, 99,3 x 72,7 cm. In: ESSERS, V. **Henri Matisse** – 1869-1954 – Mestre da Cor. Tradução Casa das Línguas, Lda. Greven, Alemanha: 1993. 203

Alguma coisa que se bolasse nesse sentido, no campo da educação, valeria como corretivo prévio da aridez com que se costumam transcorrer os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado do tédio. E a arte, como a educação e tudo mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a adequação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?

Carlos Drummond de Andrade

1. A CONSTITUIÇÃO PESSOAL/PROFISSIONAL NO ENCONTRO DE CONHECIMENTOS E DE SUJEITOS

> Eu acredito que também a educação seja um lugar onde chove. Um lugar onde chove um pouco de tudo, um lugar aberto, sem proteção, onde chovem palavras, ações, pensamentos, memórias, conhecimentos, amores, emoções, ideais, paixões, fadigas, amarguras, alegrias.
>
> (SPAGGIARI apud RABITTI, 1999, p. 28.)

O universo escolar esteve presente desde muito cedo em minha vida. Minha mãe, professora alfabetizadora, escolheu para mim o nome de uma de suas mais queridas alunas. Meu avô paterno foi professor, diretor e delegado de ensino em Campinas. Sempre interessado em minha vida acadêmica, sua presença foi discreta, mas bastante incentivadora.

O mundo da arte também se fez muito presente e intenso, e como leitora, ouvinte e espectadora a fruição foi algo constante. Na infância, a linguagem artística que mais me mobilizou, à qual tive maior acesso, foi a literatura. Ler foi sempre uma grande diversão, uma aventura que me permitia conhecer lugares fantásticos e vidas muito diferentes da minha. Quanto menos ilustrações, melhor, pois a partir dos indícios apontados pelos escritores, eu podia imaginar como seriam as paisagens, personagens e lugares, desfrutando, assim, de uma grande liberdade de pensamento. Minha mãe contava-me histórias e me presenteava com livros que traziam fábulas, lendas e contos árabes, chineses, africanos, alemães e de outras nacionalidades. Capturada e profundamente tocada pelas maravilhosas narrativas, mergulhava em um estado de comunhão com as mais diversas experiências humanas.

Destaco aqui uma lembrança que se mantém vívida e permanente, e que, por isso, vale a pena registrar. No meu aniversário de nove anos, meu avô paterno ofereceu-me um presente maravilhoso: saída de sua biblioteca particular, a coleção completa, para crianças, de Monteiro Lobato. Os livros catalogados e dispostos em várias estantes na casa de meus avós mostravam-se misteriosos e fascinantes, apontando para um mundo repleto de acontecimentos e peripécias.

Minhas referências musicais, que remontam aos seis, sete anos de idade, estão relacionadas principalmente às preferências paternas, ligadas à música popular brasileira, e incluem Edu Lobo, Vinícius de Moraes, Chico Buarque, Nara Leão, Maria Bethânia e Clara Nunes, entre outros. Para mim, a música tanto pode nos transportar para o mundo do sonho quanto tornar a vida real mais harmoniosa, configurando um tempo-espaço onde cognição e afeto não se distinguem.

Posteriormente, meu marido, arquiteto, convidou-me a freqüentar museus, galerias e espaços culturais variados, de modo que pudéssemos acompanhar sempre de perto o circuito das grandes mostras e bienais. Ter contato com obras de artistas consagrados e de artistas novos, ver de perto pinturas, esculturas, maquetes, interagir com instalações[1] foi algo que me levou a sentimentos e pensamentos até então inéditos. Ele também me apresentou filmes de alguns diretores de cinema, como Federico Fellini, Wim Wenders, Orson Welles, Luis Buñuel e Ingmar Bergman, entre outros. Embora eu gostasse muito de cinema, ainda não havia prestado atenção aos elementos estéticos e narrativos que configuram a especificidade desta linguagem artística e constituem marcas nas obras destes cineastas. Esses diretores propuseram imagens que nos confrontam e questionam nossas formas de olhar (AVELLAR, 1996). Instigada pelas possibilidades de inovação apresentadas pelo cinema, descobri também Abas Kiarostami, F. W. Murnau, Sergei Eisenstein, Akira Kurosawa, Pedro Almodóvar e David Lynch, para citar apenas alguns nomes mais significativos.

Meu interesse pela psicologia como área do conhecimento foi despertado durante o curso de Magistério, realizado em uma escola pública de Rio Claro - SP. Os psicólogos e educadores estudados, particularmente Paulo Freire, e as inúmeras observações em classes de Educação Infantil e da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental levaram-me a pensar sobre as múltiplas possibilidades de atuação junto

[1] De acordo com o Material de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte da XXIV Bienal de São Paulo (1998), instalação é "gênero de obra de arte que explora uma idéia ou um conceito por intermédio da utilização de diversos suportes, meios e linguagens, compondo um ambiente interativo que pode ser percorrido pelo espectador e explorado em vários sentidos".

ao ser humano. Uma professora em especial[2] apresentava-nos, além dos textos teóricos, poemas de Carlos Drummond de Andrade, falava de músicas de Gilberto Gil, de literatura e instigava-nos a pensar de forma mais crítica.

Ingressei no curso de psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) em 1986, pensando, como a maioria dos alunos, em trabalhar na área clínica. Sem perceber de imediato, fui enamorando-me da área escolar, em função de algumas professoras[3] muito entusiasmadas, que transmitiam paixão pelo conteúdo ministrado e a visão de que muito havia a ser feito em nossas escolas.

Na faculdade, encontrei professoras e supervisoras diferentes, mas que partilhavam o olhar voltado para questões mais amplas, focalizando a atuação do psicólogo escolar dentro do contexto sócio-cultural. Nestas circunstâncias, pude constatar a viabilidade de um trabalho em psicologia escolar e a necessidade de atuação junto ao educador.

Recém-formada, iniciei o mestrado em psicologia educacional, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 1991, sob a orientação da professora Dra. Maria Cecília Rafael de Góes. Aprender a desenvolver pesquisas e voltar-me para a docência foram os pontos que me motivaram a iniciar a pós-graduação. Nessa ocasião, participei do grupo "Pensamento e Linguagem", onde tomei contato com a teoria histórico-cultural de maneira mais aprofundada e intensa, o que gerou minha primeira crise teórica: Como casar a constituição social do sujeito com os postulados defendidos pela psicanálise aprendida na faculdade? Desse embate inicial, surgiram outros, que me obrigaram a refletir sobre as abordagens que eu adotaria em minha atuação profissional e que direcionariam a minha investigação. Considerando que nenhuma delas esgota o entendimento sobre o ser humano, creio ser necessário que a teoria forneça uma compreensão pormenorizada do indivíduo,

---

[2] Marieta Rodrigues Pereira Leite.

[3] Particularmente, Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, Luciana Castrillon Andreazi e Maria Sílvia P. M. Librandi da Rocha.

que está inserido em um contexto histórico-cultural, constituindo-o e sendo constituído por ele.

Desenhos de crianças sempre me encantaram, tanto pelo aspecto plástico quanto pelas possibilidades criativas e imaginativas provocadas por essa esfera simbólica da atividade humana[4]. No mestrado, buscando aliar esse interesse ao trabalho acadêmico, desenvolvi a pesquisa intitulada "Condições Sociais da Constituição do Desenho Infantil", que focalizou situações de produção da atividade gráfica em sala de aula (com crianças entre três e cinco anos de idade) durante um ano letivo. Os dados foram construídos[5] por meio de vídeogravações e de desenhos das crianças. A análise buscou verificar as relações entre a fala e o desenho, assim como as ações das crianças com e sobre as possibilidades funcionais dos materiais empregados na atividade gráfica e os modos de mediações entre pares e professoras. O impacto dos eventos interativos, em especial os processos de linguagem na atividade de desenho, indicou a necessidade de revisão da ênfase maturacionista nas discussões teóricas sobre o tema. Também destaquei a importância de um maior conhecimento, por parte dos educadores, sobre o desenho como atividade que possibilita desenvolvimento e aprendizagem.

Iniciei o doutorado em 1998, tendo como orientadora a professora Dra. Célia Maria de Castro Almeida. Procurei o Laboratório de Estudos sobre Ensino das Artes (LABORARTE) buscando unir meu interesse pela arte e os questionamentos gerados em minha prática como docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais na área de psicologia escolar, onde atuo desde outubro de 1994. Trabalho como supervisora de estágio profissionalizante e também desenvolvo

---

[4] Fui uma criança que desenhava muito e ainda guardo algumas das produções realizadas na infância.

[5] Prefiro falar em construção dos dados ao invés de coleta, porque esta palavra pressupõe que as informações estão disponíveis no mundo, como frutos em uma árvore, bastando aos pesquisadores colhê-las. Penso que cada pesquisador constrói seus dados baseado em sua história de vida, referenciais teóricos, convicções e valores. A própria escolha da metodologia reflete essa não neutralidade, que não significa, entretanto, ausência de rigor e ética na pesquisa.

projetos de pesquisa e de extensão universitária junto a escolas da rede pública de ensino, unindo esses vários projetos sempre que possível.

A escolha de minha pesquisa está relacionada ao meu grande interesse pela arte e à minha percepção das mudanças provocadas em mim mesma por leituras, visitas a museus, audição de músicas. O contato com a obra de arte aproxima as pessoas das características constituintes da condição humana, como alegria, medo, tristeza, angústia, saudade, esperança. E também não são estas características o material de trabalho do psicólogo? A esse profissional interessa tudo aquilo que diz respeito aos seres humanos. Outro aspecto a ser considerado é o convite que a obra de arte faz ao fruidor para que ela possa existir. O envolvimento do sujeito, a exigência de que ele entre com sua história de vida, pensamentos, percepções, sentimentos e valores possibilita um avanço nesses mesmos quesitos.

Ao recordar algumas de minhas visitas a exposições, lembro-me da experiência vivenciada diante de um quadro. Meus olhos aflitos percorrendo a obra, em uma tentativa de apreendê-la e de apropriar-se dela no todo e nos detalhes. Quando meus olhos se afastam, já não sou mais a mesma, pois carrego comigo fragmentos daquele quadro, mesmo sem ter conseguido abarcá-lo completamente.

Escritores e poetas têm discutido a condição humana com tal profundidade que suas obras mereceriam leitura atenta por psicólogos e estudantes de psicologia. Bachelard (1988, p.120) ratifica minha posição: "Existe um sentido, acreditamos, em falar de análise poética do homem. Os psicólogos não sabem tudo. Os poetas trazem outras luzes a respeito do homem."

A fruição da obra de arte exige a participação ativa do público. Bronowski (1983) afirma que o artista fornece referências de maneira a despertar o interesse e afetar os sentimentos humanos, mas a pintura ou o quadro só existe se entramos nele e o preenchermos. Esse envolvimento é irreversível: somos capturados pela obra e dela capturamos algo, de acordo com nossas possibilidades, limites, preferências.

Penso que, no contato com o fruidor, a obra de arte revela-se polissêmica, possibilitando inúmeros sentidos e leituras simultaneamente e também em momentos diversos. Um poema, uma música, um quadro já conhecidos podem provocar outras reflexões algum tempo depois, em função de uma nova leitura, uma nova audição, uma nova observação. Além disso, como Albano (2000, p.3) escreve, "É imprescindível que compreendamos que a arte pode nos levar para espaços dentro de nós mesmos a que não teríamos acesso de outra maneira."

Como a arte foi um dos vetores básicos desta pesquisa, procurei manter-me sempre muito próxima dela, mesmo durante o árduo período de escritura da tese. Buscando ser coerente com a posição que defendo neste trabalho, li alguns livros, que me ajudaram a pensar e me inspiraram, de autores como Clarice Lispector, Albert Camus, Adélia Prado, Julio Cortázar e Bertolt Brecht. Também assisti a vários filmes no cinema e em vídeo, ouvi muita música, li obras sobre história da arte e sobre a vida de alguns artistas e visitei diversas mostras e exposições de arte.

Da prática surgiram as perguntas

A proposta inicial desta pesquisa surgiu de um projeto de extensão universitária do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia vinculado a um estágio profissionalizante em psicologia escolar, em 1995[6]. Esse projeto, batizado de Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem (G.D.A.), foi criado em função da expressiva demanda das escolas da rede pública de ensino de Uberlândia, encaminhada ao Núcleo Integrado de Psicologia (NIPSI), a clínica-escola[7], para atendimento de queixas escolares[8]. Tendo como referência leituras relacionadas à teoria histórico-cultural, o trabalho foi organizado para atender crianças de baixo

[6] O projeto foi elaborado por mim e pelas professoras Claudia Dechichi e Maria José Ribeiro, docentes da Faculdade de Psicologia da UFU.

[7] A clínica-escola é um espaço de atendimento psicológico à população, realizado por alunos dos últimos períodos do curso de Psicologia. Os alunos são supervisionados por professores do curso ou por psicólogos, funcionários do NIPSI.

[8] Dentro do jargão da psicologia, queixas escolares referem-se a problemas relacionados à vida escolar, em função de dificuldades relativas à aprendizagem e/ou ao comportamento.

nível socioeconômico, com idade entre 7 e 12 anos e com histórico de insucesso escolar. A proposta baseou-se em atividades que procuravam incidir sobre aspectos cognitivos e afetivos, buscando a promoção do desenvolvimento infantil através de experiências de aprendizagem.

Usualmente, a partir da triagem realizada por psicólogos e/ou estagiários do NIPSI, as crianças são encaminhadas para uma avaliação que possibilite uma investigação da adequação da queixa em relação ao atendimento ou encaminhamentos que se fizerem necessários[9].

Inicialmente, os grupos foram estruturados para comportar no máximo oito componentes, reunidos em encontros realizados duas vezes por semana, com a duração de uma hora e meia. Em uma das ocasiões, as crianças eram divididas em dois grupos e, na outra, reuniam-se todas no que foi denominado grupão. O trabalho baseava-se em atividades relacionadas à leitura e à escrita, raciocínio lógico-matemático, fatos e notícias da atualidade e desenho. Nos dois anos seguintes (1996 e 1997), devido ao meu interesse por arte, especialmente por artes visuais, algumas atividades relacionadas a essa área passaram a integrar o elenco das que vinham sendo desenvolvidas.

Em 1996, buscou-se envolver também as professoras das crianças, através de orientações esporádicas, realizadas nas próprias escolas. Considero imprescindível a participação da docente no processo de trabalho com alunos marginalizados pela escola. Não se trata, aqui, de achar outro bode expiatório para a questão do insucesso escolar, mas de primeiramente ouvir o lado que está diretamente envolvido com a criança dentro da escola. Ao enfocar-se apenas os estudantes, corrobora-se a idéia de que eles são os únicos responsáveis pela problemática vivenciada na instituição. Os professores, por sua vez, continuam a repetir atitudes e comportamentos que, muitas vezes, são determinantes na marginalização do aluno. Intervindo junto a esses

[9] Esta avaliação é de caráter exclusivamente qualitativo e será apresentada no capítulo 4.

profissionais, o psicólogo tem a possibilidade de mostrar-lhes outros caminhos, outras formas de compreender a criança.

Dando continuidade ao projeto do G.D.A., no ano de 1997, além de continuar trabalhando com as crianças e suas professoras, eu e minhas colegas de trabalho organizamos um grupo, de caráter informativo, com os pais, por acreditarmos ser fundamental inseri-los no processo de compreensão do fracasso escolar. Geralmente, costuma-se trabalhar com os pais em uma perspectiva psicoterapêutica. Não identificadas com este modo de atuação, procuramos oferecer aos pais um grupo com a mesma concepção daquele organizado com as crianças. Pensamos que, assim, poderiam incluir-se em um processo de aprendizagem e desenvolvimento que beneficiasse a eles próprios e, conseqüentemente, a seus filhos, à medida que tivessem dados para poder refletir sobre os elementos envolvidos no fracasso destes e condições de contribuir para a superação do mesmo.

Cabe aqui ressaltar que, até esse momento, a proposta de ir às escolas para conversar com as professoras não se havia mostrado muito profícua. Inúmeras vezes elas desmarcaram as entrevistas quando as estagiárias já se encontravam na escola, usando vários pretextos. Repentinamente desapareciam (estavam na escola e instantes depois não estavam mais) e/ou faziam as estagiárias aguardarem durante muito tempo. Em relação aos pais, em raras ocasiões pudemos contar com a presença e a participação de todos; apenas uma ou duas mães ou pais compareceram com maior freqüência.

Sem, por enquanto, discutir as dificuldades acima relatadas, destaco que sempre tive em mente, com clareza, que um trabalho com tais crianças obrigatoriamente deveria envolver pais e professoras. No entanto, até o ano de 1997, o projeto dos sonhos ainda não havia sido implantado de uma maneira mais eficiente e abrangente, apesar de percebermos um grande interesse das crianças pelas atividades desenvolvidas nos grupos e também pelas tarefas escolares, bem como uma maior motivação para aprender e conhecer coisas novas. Foi justamente em 97 que, ao pensar sobre meu projeto de pesquisa para o doutorado, veio-me a idéia de

realizar uma investigação mais aprofundada a respeito desse modelo de atuação em psicologia escolar.

As primeiras perguntas desencadeadoras e norteadoras da pesquisa foram:

- Um trabalho de psicologia escolar, baseado em atividades com música, literatura e artes visuais pode colaborar para o desenvolvimento de crianças que fracassaram em seu processo de escolarização?

- Se utilizarmos as mesmas atividades com as professoras e os pais, eles podem inserir-se efetivamente no processo de desenvolvimento das crianças?

- Seria possível incentivar o interesse por músicas, histórias, reproduções de obras de arte e, ao mesmo tempo, proporcionar reflexões sobre a própria vida, no sentido de promover mudanças que possibilitem uma ruptura na situação vivenciada pelas crianças na escola, abarcando todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem[10]?

O objetivo do trabalho seria auxiliar as crianças a reverter a situação de fracasso escolar, buscando parcerias com os pais das crianças e especialmente com as professoras, as quais poderiam romper os discursos e as práticas preconceituosas e marginalizantes. Outro objetivo seria também mostrar que a história dessas crianças, pais, mães e docentes poderia seguir um outro caminho, mais emancipatório.

O *insight* sobre como desenvolver este projeto foi algo que surgiu a partir de meu contato com Carlos[11], um menino de 10 anos de idade, ainda não alfabetizado, que havia participado do G.D.A. em 96 e que, no ano seguinte, atendi individualmente, mas nos mesmos moldes do grupo. Na ocasião, levei um livro sobre a obra de Joan Miró (ERBEN, 1993) para mostrar ao garoto. Carlos mostrou-se bastante interessado pelas reproduções, as quais nunca havia visto, e chegou a nomear algumas de maneira muito semelhante aos títulos dados pelo artista. Como exemplo,

---

[10] Esse processo é aqui entendido como essencialmente dialético.

[11] Para preservar os envolvidos na pesquisa, os nomes das crianças, pais, mães, professoras e estagiários são fictícios.

cito as obras "Mulher III" e "Mulher, pássaro, estrela" (figuras 1 e 2, respectivamente), que ele chamou de "Mulher" e "A mulher e a estrela". Não se pode dizer que Carlos leu as legendas ou que tenha lido parte delas e adivinhado o resto, pois o livro estava escrito em inglês, com os títulos das obras nesta língua e em francês, mas pode-se dizer que realizou uma leitura das imagens. Essas imagens praticamente não trazem referências figurativas, ou seja, não são representações realísticas do mundo, mas trazem elementos que mostram a visão particular de Miró, e o que me surpreendeu ainda mais foi justamente a sensibilidade da criança para partilhar essa visão.

A professora do menino foi entrevistada durante o processo avaliativo e à questão "Que atividades você desenvolve, nas quais Carlos se sai bem, tem facilidade?", feita por uma estagiária, respondeu: "Ele não faz nada de bom, não tem facilidade para nada"[12]. Este episódio, entre outros, trouxe-me as seguintes perguntas: Por que a professora não foi capaz de perceber certas competências de seu aluno? Quando ela diz que Carlos "não tem facilidade para nada", que preconceitos esta fala denuncia? O que considera como habilidades ou, quais habilidades da criança desconsidera?

O caso de Carlos é apenas um dentre os inúmeros que povoam as escolas públicas. Existe, sobre algumas crianças, um olhar muito negativo, voltado apenas para a falta (o aluno *não* entende, *não* sabe...). Estas crianças ouvem, das mais variadas formas, que não conseguem aprender, que são incompetentes, que têm problemas.

Esta pesquisa iniciou-se com a minha entrada na escola, apresentando à diretora o projeto e solicitando nomes de algumas crianças com dificuldades escolares. Com estes nomes nas mãos, os estagiários iniciaram o trabalho na escola, em março de 1999, realizando observações na instituição, entrevistando pais, mães e

[12] Em 1997, Carlos continuou na 1ª série, e o parecer da professora a seu respeito permaneceu inabalado. A leitura de reproduções de Miró aconteceu após pouco mais de um ano de freqüência no G. D. A.

Figura 1 – Mulher III. Joan Miró. 1965. Óleo e acrílico sobre tela, 115,9 x 81 cm.

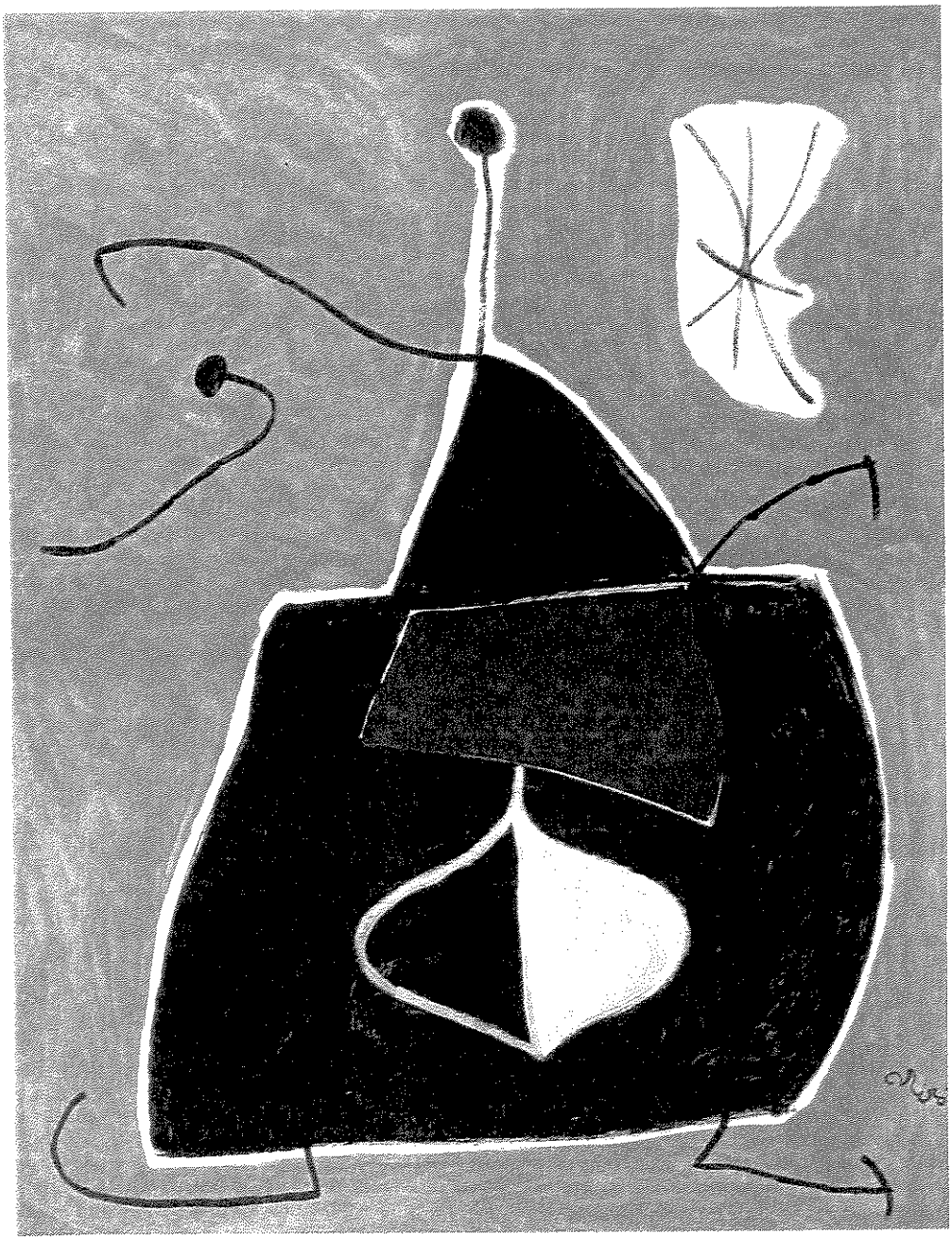

Figura 2 – Mulher, pássaro, estrela. Joan Miró.1978. Acrílico e óleo sobre tela, 115,5 x 89 cm.

professoras e avaliando as crianças. Foram selecionados oito alunos para fazer parte da pesquisa (divididos em dois grupos de trabalho) e formados dois outros grupos, um com as professoras e outro com as mães. O convite para a participação nesses grupos foi dirigido a todas as professoras da escola e também ao professor de Educação Física e a todos os pais, mães ou responsáveis pelas crianças.

Os encontros, de caráter optativo, foram organizados em função das necessidades e dificuldades levantadas a partir das citadas observações e entrevistas. Ao longo do ano, o próprio desenvolvimento dos grupos forneceu elementos para a continuidade do trabalho. De forma geral, buscou-se, por meio dos materiais[13], técnicas e atividades utilizadas, propiciar desafios cognitivos e estéticos que favorecessem aos participantes reflexões a respeito de si, do outro e do cotidiano escolar. Cada grupo apresentou suas especificidades, que foram abordadas de acordo com as necessidades, tendo-se em vista os objetivos mais amplos do trabalho, e de acordo também com as características pessoais e profissionais dos estagiários que coordenaram os encontros. Todo o estágio foi pensado, organizado e debatido durante as supervisões, momentos de aprendizado sobre a atuação do psicólogo escolar.

A partir do processo de apropriação de todo o material utilizado no estágio pelos estagiários, estes foram elaborando formas de organização do trabalho, seleção de atividades e possibilidades de mediação junto aos grupos de mães, professoras e crianças. Considerei o trabalho com artes visuais, música e literatura como ponto de partida e de chegada, ou seja, foram utilizadas atividades relacionadas à arte para o projeto de atuação em psicologia escolar, mas também buscou-se apresentá-la de maneira a incentivar a apreciação e o interesse dos grupos acima citados.

Os encontros configuraram-se como espaços privilegiados de escuta, de interlocução e de possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Ao ouvir as dificuldades, anseios, desejos e necessidades dessas pessoas, foi possível aos estagiários estabelecer um diálogo construído pelas vivências e experiências pessoais,

[13] Todo o material relacionado ao estágio está listado nos Anexos A, B, C, D, E, F e G.

entremeado por atividades com música, literatura e artes visuais e respaldado por pressupostos teóricos que forneceram um imprescindível suporte ao trabalho.

No decorrer da pesquisa, com o estágio transcorrendo, o estagiário Pedro, por volta do mês de setembro, perguntou-me: "*Mudou a sua pergunta?*"[14]. Esse questionamento me fez parar para pensar. As minhas perguntas iniciais não haviam mudado, mas, diante do intenso envolvimento dos estagiários com o material relacionado à música, artes visuais e literatura (reproduções de obras de arte, livros e CDs), havia surgido uma outra, que se tornou a principal e redirecionou a investigação: A arte pode contribuir para a formação do psicólogo escolar?

O próprio pesquisar conduziu-me por um caminho que não havia sido planejado. Acredito que esse movimento é característico de um processo investigativo, em que os dados nos revelam espaços outros, prenhes de questionamentos.

Com esta importante pergunta, a pesquisa fundamentou-se a partir do eixo configurado pelas contribuições da arte para a formação do psicólogo escolar.

Por que unir arte e psicologia escolar?

A teoria histórico-cultural atribui importância fundamental às interações sociais na formação do psiquismo humano. O desenvolvimento é concebido como o movimento de apropriação de formas culturais mais elaboradas de atividade, sendo que o funcionamento psicológico só pode ser entendido em suas dimensões individual e social. Segundo Vygotsky (1988), os signos criados pela humanidade (como a linguagem, o desenho, os sistemas numéricos etc.) dialeticamente apresentam a capacidade de transformar o funcionamento mental, configurando as funções psicológicas superiores (memória, atenção, percepção e outras) e também promovendo alterações qualitativas nas mesmas. Essas funções encontram terreno

[14] Ele referia-se à uma das perguntas iniciais da pesquisa.

fértil para seu desenvolvimento no contato com as obras de arte. Acredito que, como afirma o citado autor (2001), a vivência estética marca indelevelmente o comportamento humano.

Músicas, livros, pinturas e outras formas de arte são constituídas pela linguagem, mesmo que o artista inicialmente não esteja consciente disso ao criar. Ao adquirir forma, a obra de arte exige a participação da consciência do fruidor. Quando o espectador ouve uma música, por exemplo, toda a atividade mental necessária à apreensão, audição e apreciação tem como suporte o signo. Assumindo como pressuposto que a natureza da atividade mental é "social/semiótica" (SMOLKA, 1997, p. 29), o contato com a obra de arte repercute dialeticamente nos processos mentais envolvidos na fruição, provocando uma expansão nas funções psicológicas como a percepção, a atenção e a memória.

A própria polissemia da obra de arte instiga o indivíduo a encontrar novos sentidos a cada leitura. Parafraseando Heráclito[15], pode-se dizer que não se mergulha duas vezes na mesma música, escultura, pintura, livro.

Penso ser possível unir arte e psicologia escolar também devido a um enorme interesse pessoal e por acreditar que o contato com conteúdos referentes à arte possibilita um outro olhar sobre si mesmo e o mundo, podendo conduzir a novos processos mentais, ao provocar diferentes formas de pensar e de ver o cotidiano.

Ao discorrer sobre a obra de arte, Albano (2001, p.3) assinala o

> poder de revelação por ser ao mesmo tempo reflexo e espelho. Diante de uma obra podemos nos observar ao mesmo tempo que observamos a imagem que se entrega à nossa contemplação. Ao nos emocionarmos com uma obra, passamos a ouvir em nós o eco da mesma verdade que levou o artista a criá-la.

A autora também afirma que, para que possamos compreender o sentido de uma obra, é necessário permitir que ela nos transforme como transformou o artista. E

[15] Para Heráclito de Éfeso, um homem não se banha duas vezes no mesmo rio (KONDER, 1987).

é essa relação dialética que acentua e possibilita a existência da obra de arte no contato com o público.

Vygotsky (1999, p. 315) afirma que a arte sempre implica transformação, e enfatiza o seu sentido social ao escrever que "A arte é o social em nós [...] quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social". O contato de cada indivíduo com uma música, um poema ou um quadro implica em uma apreciação que envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais, a partir de seus referenciais histórico-culturais. Para Bronowski (1983), a obra de arte só existe quando a recriamos para nós. Pressupõe-se, assim, a participação ativa e efetiva do sujeito no processo de fruição. A partir dessa perspectiva, a arte pode oferecer oportunidades preciosas tanto para um trabalho em psicologia escolar quanto para a formação do psicólogo.

Na literatura voltada para a psicologia e para a educação, existem inúmeros trabalhos relacionados à arte, especialmente à arte-terapia ou arte-educação; entretanto, o enfoque aqui pesquisado é outro, configurado a partir de um estágio supervisionado em psicologia escolar e com uma reflexão sobre como o desenvolvimento de atividades com música, literatura e artes visuais, dialeticamente, também afeta quem organiza e faz acontecer o estágio.

Trabalhos apresentados em 1991, 1994, 1996, 1998 e 2000 nos Congressos da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), entidade representativa dos psicólogos escolares e de suas produções, têm trazido relatos de experiências de projetos com arte, voltados, principalmente, para os alunos das escolas em que ocorrem as investigações. Um rastreamento mais detalhado nas bases de dados referentes à educação e à psicologia também revela a ausência de pesquisas envolvendo arte, psicologia escolar e formação de psicólogos. Essa lacuna evidencia a relevância deste estudo para a área educacional.

No que se refere à formação profissional, pode-se citar alguns autores de referência no cenário da psicologia escolar brasileira, como Almeida (1999); Del

Prette & Del Prette (1996); Duran (1994); Gomes (1999); Guzzo (1996); Guzzo & Wechsler (1993); Patto (1984); Pfromm Netto (1996); Souza (1996); Tanamachi et al. (2000) e ainda Benchaya (1993) e Reger (1993), que abordam o tema, mas referindo-se principalmente à formação acadêmica e, em alguns casos, apontando a importância da formação pessoal, mas sem menção à arte.

Nesta pesquisa, também procurei investigar minha prática como psicóloga, professora, supervisora e pesquisadora. Acredito que todas essas funções se articularam na pesquisa como fios de uma mesma trama, favorecendo uma importante reflexão na e sobre a minha ação. Autores como Geraldi et al. (1998), Gómez (1997), Schön (1997, 2000) e Zeichner (1998) assinalam a necessidade do questionamento sobre as especificidades do processo de constituição profissional. Debruçar-se sobre os acontecimentos diários, configurados pelos gestos, palavras, olhares e atitudes que se desenham na sala de aula – e na sala de supervisão –, é um movimento imprescindível para a revitalização e, também, para a sobrevivência da prática.

Como esta pesquisa refere-se também a uma proposta de intervenção em psicologia escolar, busquei o diálogo entre teóricos que considero necessários para a prática na referida área e que permitem o trânsito entre o contexto histórico-cultural e os níveis mais minuciosos da compreensão individual do sujeito.

Como parceiros de minhas reflexões, cito, em primeiro lugar, Vygotsky (1987; 1988; 1991; 1996; 1999), como principal representante da teoria histórico-cultural, pelo caráter profícuo de suas discussões teóricas e por suas pesquisas instigantes, sempre respaldadas por uma visão dialética sobre o ser humano. Sua maneira de dialogar com os estudos de seus contemporâneos, apontando os acertos, as descobertas e as lacunas, buscando sempre o avanço do conhecimento ao propor novas formas de entendimento a respeito do objeto de estudo, é um exemplo desafiador para pesquisadores em psicologia e educação.

Em relação ao estágio como um todo, desenvolvido na escola, Almeida (1999), Machado (1994), Machado e Souza (1997) e Tanamachi et al. (2000)

fornecem alguns exemplos de atuação e discussões teóricas fundamentais para um trabalho em psicologia escolar, denunciando práticas descoladas da realidade da escola brasileira e incentivando ações mais críticas, pautadas por uma visão que contempla aspectos sociais, históricos e da subjetividade humana.

No que tange à supervisão, leituras de Anais de Congressos da ABRAPEE (1991; 1994; 1996; 1998, 2000) e de autores como Almeida (1999), Benchaya (1993), Costa Júnior & Holanda (1996), Dias & Leite (1992), Schön (2000) e Vilela (1996) apontam tópicos necessários à reflexão sobre a supervisão acadêmica em psicologia, momento privilegiado na formação profissional do psicólogo e que exige um aprofundamento constante por parte do supervisor.

Especificamente em relação aos grupos com as crianças, Sara Pain (1992) apresenta alguns elementos importantes para a fundamentação da abordagem aqui investigada, embora sua visão pouco enfatize o contexto sociocultural em que a criança se insere[16].

Para respaldar o trabalho desenvolvido com as professoras, e também as (muitas) indagações sobre minha atuação como supervisora, cito Andaló (1995), Fontana (2000), Geraldi et al. (1998), Nóvoa (1995a; 1995b, 1997), Sadalla (1998 e 2000) e Schön (1997 e 2000), entre outros, que sob diferentes mas complementares perspectivas, enfocam o desenvolvimento do profissional reflexivo a partir de questionamentos sobre a prática docente.

Esta pesquisa aponta a importância de se pensar na formação pessoal e profissional do psicólogo escolar desde o seu ingresso na universidade, formação essa respaldada por um contato permanente com a arte e por uma visão crítica em relação às possibilidades geradas por uma psicologia enraizada na realidade histórico-cultural brasileira, mas com ramificações que busquem sempre o questionamento, a crítica e também a esperança de um mundo menos árido.

---

[16] Sara Pain também desenvolve trabalhos em arte-terapia; entretanto, não utilizei tais referenciais nesta pesquisa. Penso ser importante ressaltar que me servi apenas de alguns elementos como sugestões para a avaliação e para os grupos com as crianças.

2. INVESTIGANDO A PRÓPRIA PRÁTICA: PSICÓLOGA, PROFESSORA, SUPERVISORA, PESQUISADORA

> Reflectir sobre mim mesma ao longo do processo é, espero bem, conferir mais densidade e valor humano ao meu trabalho.
> (VASCONCELOS, 1997, p. 63)

Este trabalho pretendeu investigar as contribuições da arte para a formação do psicólogo escolar, a partir de uma proposta de estágio supervisionado na área, envolvendo crianças com queixas escolares, suas respectivas professoras e mães e tendo, como pano de fundo, a pesquisa de minha prática como supervisora.

No título deste capítulo, enumero as funções que desempenhei no processo de elaboração da tese: psicóloga, professora, supervisora e pesquisadora. Todas estas funções estiveram presentes, mas creio que a de pesquisadora destacou-se das outras. Pesquisando uma parte de minha prática acadêmica, a supervisão de estágio profissionalizante em psicologia escolar, deparei-me com diversos aspectos que constituem essa prática, gerando repercussões que ainda hoje ecoam em meus pensamentos e ações.

Metodologicamente, o estudo de caso foi a opção escolhida, configurada a partir da construção dos dados, porque visa apreender o processo focalizado na pesquisa de maneira contextualizada. O que está em jogo é a busca de compreensão sobre o caso apresentado (RABITTI, 1999). Isto significa que o trabalho deve ir além da descrição e que, através de um procedimento de análise, ultrapasse a mera apresentação de informações. Para o entendimento da situação pesquisada, é preciso um aprofundamento das reflexões geradas pela investigação. A despeito de uma suposta atipicidade dos estudos de caso, existe sempre a possibilidade de o leitor, instigado pela leitura, fazer generalizações a partir de suas experiências e vivências, por meio de semelhanças e diferenças constatadas no texto (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O caso estudado delineou-se tendo por base as características de um estágio supervisionado em psicologia escolar, abrangendo o tempo, com a duração de um ano

letivo (1999), os participantes envolvidos – supervisora, estagiários, crianças, professores, pais, direção e outros funcionários da escola selecionada – e os locais de realização do estágio – a própria instituição escolar e as dependências da universidade onde aconteceram as supervisões.

As características acima citadas, referentes à população e ao local, são comuns à maioria dos estágios em psicologia escolar, mas o estágio aqui descrito apresentou um caráter diferenciado, pois, por tratar-se de uma pesquisa, a ele foram incorporados novos elementos em todo o processo de seu desenvolvimento, da concepção à realização e avaliação. Estes elementos serão apresentados durante o relato do trabalho.

Penso que ser pesquisador em seu próprio contexto pode auxiliar o profissional a desenvolver uma maior compreensão a respeito de seu trabalho e de sua atuação. Ao olhar para si de outra perspectiva, e ao focalizar-se sob o ponto de vista de seus interlocutores, o pesquisador pode destacar elementos não pensados e/ou vistos, elementos estes que, muitas vezes, pedem mais alimento-teoria para a prática e vice-versa. Fazenda (1994, p.134) diz que a escrita sobre a própria prática configura "um momento em que se desvela e vai adquirindo liberdade e permitindo a outros que entendam um pouco do trabalho que você faz. Para mim, fazer pesquisa é também isso".

É interessante verificar que o estágio é objeto de minhas reflexões desde 1997, quando escrevi o projeto para seleção no doutorado. Foi uma oportunidade de pensar mais profunda e detidamente sobre minha atuação como supervisora de estágio em psicologia escolar, e isto não teria sido possível se não tivesse investigado minha própria prática. Como na apreciação de um quadro, pude pensar nessa prática observando o todo e os pequenos detalhes que a compõem.

Gómez (1997, p.112) recomenda: "O supervisor ou tutor, responsável pela formação prática e teórica do futuro professor, deve ser capaz de actuar e de reflectir sobre a sua própria acção como formador". Apesar de o autor focalizar a formação

docente, pode-se transportar o raciocínio para o campo da psicologia escolar. Somente com o pensar sobre a ação é que se pode experimentar e alterar (ou não) o contexto em que se atua. Cada profissional constrói seu conhecimento de maneira peculiar, de acordo com suas características individuais, em função da realidade de trabalho e de sua formação.

Para André (1994, p. 295), a pesquisa exerce uma função didática na formação de professores, exibindo um potencial para desenvolver, junto a estes, "disposição e competência para pensar o próprio trabalho". Alguns autores (GERALDI et al., 1998; GÓMEZ, 1997; SCHÖN, 1997 e 2000; ZEICHNER, 1998) defendem, na formação do docente reflexivo, a pesquisa sobre o fazer cotidiano. Esse tipo de pesquisa, segundo Campos & Pessoa (1998, p. 200), apresenta a possibilidade de provocar mudanças ao buscar "encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional diário destes profissionais lhes impõe e que somente a aplicação de teorias e técnicas não soluciona". Creio que esse raciocínio vale também para outros profissionais, como os psicólogos.

Considerando-se que há muitos trabalhos nas áreas de psicologia e educação que, de maneira bastante crítica, apontam para os diversos problemas da instituição escolar (em especial a pública), uma pesquisa como esta traz consigo, ao entrar literalmente na escola, a possibilidade de buscar alternativas concretas para alguns desses problemas (LÜDKE, 1998).

Caracterizando o estudo – o cenário e os atores

Em 1998, o trabalho com os grupos do G. D. A. não ocorreu, em função de diversos fatores, entre os quais meu afastamento parcial das atividades acadêmicas, no primeiro semestre, para cursar a pós-graduação. Em fevereiro de 1999, estando afastada integralmente, organizei, juntamente com uma professora colaboradora[1] do projeto, um plano de estágio em psicologia escolar para ser apreciado pelo Colegiado

[1] Professora Maria José Ribeiro.

do curso de Psicologia, prática rotineira para os estágios oferecidos no curso, sob supervisão dos professores[2]. O plano previa a seleção de cinco estudantes de psicologia para participarem do trabalho na escola.

A seguir, descrevo todos os procedimentos necessários à construção dos dados desta investigação, envolvendo a escolha dos estagiários, da escola e das crianças.

Após a aprovação do plano de estágio pelo colegiado do curso de Psicologia, elaborei um roteiro com oito questões[3], que me permitissem conhecer os candidatos à seleção a partir dos seguintes aspectos: os motivos pelos quais o aluno gostaria de participar do estágio; experiência anterior em trabalhos com crianças, pais e/ou professores; concepções sobre o fracasso escolar; interesse por cinema, literatura, música, poesia, exposições de arte e possibilidades de relacionar arte, desenvolvimento e aprendizagem. Nas perguntas referentes a atividades culturais, o objetivo era investigar o contato e a busca do discente, por conta própria, por atividades além daquelas – pouquíssimas – indicadas nas disciplinas do curso de Psicologia[4]. Outro critério utilizado para a seleção dos estagiários foi o desempenho geral nas disciplinas Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (PEPA) I e II, consideradas pré-requisitos para o estágio. Esse critério restringia a participação de estudantes, solicitando os que estivessem cursando o 9° período, ou seja, que estivessem no final do curso[5].

Após a divulgação do plano de estágio, com datas para inscrição, dia, local e horário para a seleção, 39 alunos inscreveram-se, sendo que 29 compareceram para participar do processo seletivo. Na seleção, inicialmente teci breves comentários sobre a proposta do trabalho, frisando que seria, também, uma pesquisa integrante de

---

[2] O estágio supervisionado é requisito obrigatório para a obtenção de diploma de psicólogo, regulamentado pelo parecer n. 403/62 de 19/12/1962 do Conselho Federal de Educação, hoje Conselho Nacional de Educação.

[3] Ver o roteiro para a seleção dos estagiários no Apêndice A.

[4] Por exemplo, alguns alunos citaram como filme mais recente ou marcante "Adorável Professor", visto na disciplina Prática de Ensino. O livro mais citado foi "Pequeno Tratado das Grandes Virtudes", de A. Comte-Sponville, adotado em outra disciplina.

[5] No curso de Psicologia da UFU, a carga horária está dividida em 10 períodos, sendo cada período semestral. Em cada um dos dois vestibulares anuais, 40 vagas são oferecidas no curso.

minha tese de doutorado. Pedi que comentassem sua participação em outros estágios. Em seguida, apresentei o roteiro, esclareci algumas perguntas e estabeleci um teto de duas horas para que eles respondessem por escrito às questões.

Todos os que ali estavam haviam sido meus alunos nas disciplinas PEPA I e II, fato que, concomitantemente, auxiliou e dificultou o processo de escolha, porque muitos deles haviam sido ótimos estudantes e demonstravam um grande interesse pela área de Psicologia Escolar. Acabei escolhendo cinco alunos: Ana, Lara, Diana, Beatriz e Pedro, embora a proposta inicial fosse abrir quatro vagas, pois pensei que talvez fosse mais prudente contar com um estagiário a mais, para que se ocupasse exclusivamente do trabalho com as professoras[6]. Os cinco estagiários cursavam o 9° período e iriam formar-se no final daquele ano.

O curso de psicologia da UFU estabelece algumas parcerias com escolas da rede pública de ensino da cidade de Uberlândia. Geralmente, esses contatos ocorrem de duas formas: pela demanda da própria escola interessada ou pela iniciativa do docente da Universidade. Na primeira situação, a direção da escola envia uma carta para a Coordenação do curso de Psicologia, solicitando auxílio: "Precisamos de estagiários de Psicologia", por exemplo, ou pedindo socorro abertamente: "Estamos com muitos alunos nas 5as séries com problemas de disciplina". Poucos dos pedidos encaminhados por esta via podem ser atendidos, pois nem todos os professores da área de psicologia escolar/educacional apresentam condições para fazê-lo, seja pela especificidade da formação, seja pela disponibilidade de tempo para intervir pessoalmente ou para organizar um estágio. Qualquer projeto desenvolvido em uma instituição escolar precisa considerar tanto as necessidades da escola solicitante quanto à demanda do curso de Psicologia para estágio nessa área, buscando sempre uma adequação que atenda aos dois lados.

---

[6] Empregarei professoras, no feminino, porque, na situação estudada, os docentes foram mulheres. O único homem, o professor de Educação Física, será referido individualmente, nas poucas ocasiões em que esteve presente no trabalho desenvolvido na escola. O mesmo ocorre com as mães participantes do trabalho; os pais serão citados individualmente, de acordo com a presença nos encontros.

Outra forma de contato se dá por meio do próprio docente da universidade, que procura a escola para oferecer um trabalho em psicologia escolar a ser desenvolvido por ele mesmo ou por estagiários. Em algumas ocasiões, algum aluno conhece um professor ou funcionário da escola e verifica com o supervisor a possibilidade de realizar algum trabalho na instituição.

O processo de entrada na escola por meio de contato iniciado pelo professor universitário costuma ser mais informal, estabelecendo-se inicialmente um contato com a direção para apresentação do projeto ou da proposta de atuação. A recepção ao psicólogo escolar por diretoras e professoras pode ser desconfiada e reticente ou, pelo contrário, extremamente calorosa, já que ele é visto como alguém capaz de resolver os problemas da escola.

Quando a solicitação de ajuda parte da escola, geralmente há uma situação de urgência a ser resolvida e, por isso, há uma expectativa bastante grande sobre o trabalho do psicólogo, seja de qual natureza for, desde que possa sanar os problemas e, assim, diminuir a ansiedade dos elementos da instituição.

Em trabalhos anteriores, as crianças e os pais ou responsáveis foram atendidos no espaço da clínica-escola da UFU. Desta vez, ficou estabelecido que a proposta aconteceria na escola, pensando-se, principalmente, na facilidade de locomoção e acesso ao local onde o estágio seria realizado, além de desvinculá-lo, também espacialmente, do caráter clínico.

O contato inicial com a instituição enfocada nesta pesquisa aconteceu em meados de fevereiro de 1999. Trata-se de uma escola estadual, de Ensino Fundamental, localizada em um bairro próximo ao centro da cidade. Escolhi esta escola porque nela não havia sido realizado nenhum trabalho relacionado ao curso de Psicologia da UFU nos últimos cinco anos, e também por sua localização, de fácil acesso para mim e para os estagiários. Preferi uma instituição estadual porque as municipais já recebem, por meio de um órgão criado especialmente para esta finalidade, uma série de cursos, palestras e eventos destinados ao aprimoramento dos

docentes. Desta forma, através da pesquisa, estaríamos oferecendo auxílio para alguns alunos, pais, mães e professoras.

Acredito que a universidade não deva ficar enclausurada, mas tenha a obrigação de apresentar à comunidade de que faz parte o conhecimento produzido e acumulado dentro de seus muros (CHAUÍ, 2001). Por outro lado, a comunidade pode optar por não acolher tais propostas, mas esta decisão deve ser tomada com base em informações a respeito dos diversos serviços a serem oferecidos. Ressalto que estes serviços não significam, de modo algum, filantropia ou caridade, pois além de ser imprescindível que os envolvidos no processo estejam efetivamente nele engajados para que qualquer ação possa ser desenvolvida, os trabalhos fazem parte de projetos de extensão universitária, ao meu ver fundamentais dentro da universidade pública brasileira (MARCOVITCH, 1998).

Apresentei-me à diretora dizendo-lhe que em minha pesquisa de doutorado iria trabalhar com cerca de oito crianças entre 8 a 12 anos que, segundo a indicação da escola, apresentassem dificuldades de aprendizagem. Esse trabalho também envolveria os respectivos pais, mães e professoras das crianças e seria realizado por estagiários do curso de Psicologia. Ao fazer este pedido, esperava receber uma relação dos alunos que, aos olhos da escola, apresentavam dificuldades relativas à aprendizagem, mas sabia que também surgiriam problemas de comportamento, como constatei em experiências anteriores em que foram encaminhadas para a clínica-escola da UFU crianças com problemas os mais diversos, mas sempre dentro do espectro aprendizagem-comportamento. Minha solicitação foi explícita em relação à aprendizagem porque minha prática e estudos teóricos na universidade têm sido voltados para esse campo.

Enfatizei que seria fundamental que as respectivas professoras das crianças também participassem dos grupos que iriam ser formados. Disse-lhe que, em outras ocasiões, quando as professoras não se envolveram, o trabalho ficou muito aquém do esperado, pois não foi possível promover reflexões sobre os alunos e a prática docente. A diretora recebeu-me muito bem e concordou comigo quanto à participação

das professoras. Imediatamente, colocou-se à minha disposição, dizendo que meu trabalho iria ajudar muito a escola. Combinamos que ela falaria com as professoras, para que estas selecionassem as crianças. Deixei acertado que iria com os estagiários em um outro dia conhecer a escola, ocasião em que eles iniciariam as observações em sala de aula. Posteriormente, informou-me que havia feito uma reunião com os pais, comentando sobre o trabalho que seria desenvolvido, e estes haviam apreciado positivamente a idéia.

No dia previamente marcado, fui à instituição com os cinco estagiários. A diretora lembrou que eu havia solicitado cerca de oito crianças, mas que ela havia feito uma lista com vinte e duas. "*Vocês caíram do céu! Vocês vão ajudar muito a gente*"[7] disse, destacando que algumas crianças não apresentavam problemas de aprendizagem, mas emocionais, e deu alguns exemplos, como o de um menino de uma das 4as séries, que batia em muitos colegas.

Na escola, havia duas turmas de Educação Infantil e uma de 1^{a} série sob a responsabilidade da prefeitura, incluindo as professoras[8]. As turmas de 2^{a} a 4^{a} séries, a cargo do Estado, que dizem respeito a esta pesquisa, somavam 278 alunos e quinze professoras, divididas em dois turnos diurnos.

Falamos à diretora que a avaliação com as crianças começaria com a observação em classe e que gostaríamos de, inicialmente, observar os alunos durante o recreio. Perguntei-lhe se as professoras estavam informadas de que os estagiários iriam observar as aulas e ela disse que sim, e que algumas não haviam gostado muito disso, mas a situação havia sido resolvida quando ela frisou que os alunos é que seriam observados. Não fizemos qualquer comentário a este respeito, apesar de estar implícito que, ao entrar em uma sala de aula para fazer observações, tudo o que ali

---

[7] As frases em itálico, entre aspas, referem-se às transcrições de falas de estagiários, crianças, pais, mães, professoras, diretora e demais funcionários da escola, obtidas por meio de gravações em áudio e vídeo e relatos verbais. As transcrições são fiéis aos textos orais, mas alguns vícios de linguagem foram retirados para conferir maior fluência ao texto escrito.

[8] Essa é uma prática comum na cidade de Uberlândia. Em 1999 havia 17 escolas estaduais com turmas de alunos da rede municipal. Na escola pesquisada, a separação existente entre as crianças e as professoras chegava a configurar quase que duas escolas distintas, uma municipal e outra estadual.

ocorre passaria a ser focalizado, embora a criança selecionada recebesse maior atenção.

Terminado o recreio, a supervisora foi mostrar a escola para os estagiários e apresentá-los para as professoras. A diretora disse que eu poderia ficar tranqüila, pois ela cuidaria dos estagiários.

Para um maior conhecimento acerca da instituição, abro espaço para o relato da estagiária Lara, escrito no primeiro dia de contato com a escola:

"O bairro onde a escola está localizada é um bairro de classe média. Os muros que a cercam são pintados de uma cor suave. Tem muitas árvores entre o prédio da escola e os muros, o que proporciona uma sombra deliciosa. Havia poucos carros estacionados na porta..... Tem um pátio grande com uma árvore no lado de baixo deste. O pátio tem formato retangular. Pela entrada dos funcionários existe do lado direito a biblioteca, onde há várias estantes com livros, uma mesa grande com cadeiras e um piano. Do lado esquerdo tem a secretaria com várias mesas dos funcionários. Do mesmo lado há uma sala pequena e separada onde a diretora fica. O pátio fica no meio da escola. Do lado de cima tem um parquinho com brinquedos de ferro (escorregador, por exemplo) e areia, cercado por uma tela. Está desativado. Em volta ficam as salas de aula[9]".

A região em que se localiza a escola apresenta também alguns sinais de violência. Os estagiários ouviram relatos sobre drogas escondidas no prédio, ameaças a professoras e roubos. Durante o estágio, a instituição foi invadida duas vezes, sendo que, na última, foram roubados mantimentos destinados à merenda.

---

[9] Para diferenciá-los das transcrições das falas, os textos escritos são apresentados com um tipo de fonte que se assemelha à grafia manual.

O estágio foi organizado da seguinte forma: as estagiárias Ana e Beatriz ficaram responsáveis pelo planejamento e coordenação dos encontros com as crianças (foram organizados dois grupos, em dias e períodos diferentes); os encontros com as professoras ficaram a cargo de Pedro, e Diana e Lara foram as estagiárias incumbidas das mães. Na supervisão os estagiários relatavam os acontecimentos de seus respectivos grupos, organizavam as atividades para os próximos encontros e discutíamos assuntos teóricos e técnicos para embasamento de todo o trabalho[10].

Minha solicitação à diretora, de crianças que apresentavam dificuldades escolares, resultou em uma lista com vinte e dois nomes. O pedido restringiu a idade das crianças - dos 8 aos 12 anos - pois o objetivo foi selecionar alunos que já houvessem passado pela primeira série e que apresentassem uma história de insucesso escolar. Além disso, a partir dos 13 anos, as crianças começam a mostrar alterações em suas características físicas, psicológicas e sociais relacionadas à puberdade, fatores que podem ampliar a problemática relacionada à aprendizagem[11]. Os alunos eleitos pela escola estavam divididos da seguinte maneira:

- 2ª série período da manhã: Nívea, Lucas, Artur e Diego;
- 2ª série período da tarde: Luiz Eduardo, Mauro, Flávio, João e André (a pedido da docente, posteriormente foram acrescentados Edson e Liliane);
- 3ª série período da manhã: Leonardo, Miguel e Tiago;
- 3ª série período da tarde: Marina, José, Fernanda, Renata, Daniela e Rodrigo (algum tempo depois a professora solicitou a inclusão de Marcelo);
- 4ª série período da manhã: Ricardo, Paulo e Marcos,

---

[10] Tentou-se também organizar um grupo com a diretora e outras funcionárias ligadas à direção, mas só foi possível realizar dois encontros, com o estagiário Pedro. Após vários adiamentos e desculpas da diretora para desmarcar os encontros, decidimos que seria mais sensato interromper o trabalho, depois de avisar às participantes, que concordaram com o término. Contudo, uma das estagiárias deveria ter sido designada para trabalhar com este grupo, pois Pedro mostrou não ser uma boa escolha, em função de seu vínculo com as professoras. Por mais que ele garantisse o sigilo, as docentes só não se sentiram mais tolhidas porque o trabalho com a direção não teve continuidade.

[11] Essas crianças também necessitariam de ajuda, mas optei por trabalhar com uma faixa etária com a qual já estava habituada.

- 4ª série período da tarde: Patrícia (posteriormente, a pedido da professora, foi acrescentado Sérgio).

As crianças participantes desta pesquisa foram selecionadas por meio de uma avaliação qualitativa, organizada a partir da experiência das docentes envolvidas no G. D. A. e em literatura disponível, em função da lista organizada pela diretora. Buscou-se analisar a criança dentro do contexto em que estava inserida e onde a queixa aparecia, entendendo-se que as condições concretas de vida da criança, presentes e passadas, determinam o seu psiquismo. Assim, procurou-se conhecê-la em suas relações no contexto escolar, na família e em situações propostas pelos estagiários no decorrer do processo avaliativo (Ribeiro et al., 1998).

A avaliação consistiu de observações dos meninos e meninas em sala de aula, de entrevistas com professoras, pais ou responsáveis, atividades com as crianças envolvendo leitura, escrita, desenho e um jogo de raciocínio lógico-matemático e entrevistas devolutivas[12]. Ela será descrita em detalhes no capítulo 4, juntamente com o relato do trabalho desenvolvido com as crianças, por já ter sido também um momento de intervenção.

Todas as crianças encaminhadas pela diretora foram avaliadas, bem como as outras que posteriormente foram incluídas pelas respectivas professoras. Como nos dados apresentados por Souza (1996), aqui também destaca-se o maior número de meninos (dezoito) indicados pelas docentes. A faixa etária das crianças, com idades entre 8 e 9 anos está relacionada à minha solicitação de crianças de 2ª série em diante. Na longa lista de espera da clínica-escola da UFU, formada principalmente por queixas escolares, encontra-se igualmente uma porcentagem muito maior de crianças do sexo masculino, em numa faixa etária um pouco mais ampla, que abarca de 7 a 10 anos.

[12] Devolutivas são entrevistas realizadas ao final do processo avaliativo, momento em que é apresentado o parecer do psicólogo aos envolvidos no processo.

O registro de falas e gestos - construindo os dados da pesquisa

No delineamento deste estudo, foram utilizadas gravações em áudio das supervisões e vídeogravações dos encontros com as crianças e, na medida do possível, algumas audiogravações de entrevistas com professoras, mães e pais. Nos casos em que as pessoas não se sentiram à vontade com este tipo de registro, mesmo tendo sido esclarecido o propósito do procedimento, os estagiários e eu optamos por respeitar o desejo do entrevistado e anotar as informações por escrito. O fato de tratar-se de um estágio em psicologia escolar foi a baliza norteadora de todos os procedimentos adotados.

Faz-se necessário ressaltar que apesar de o estágio ser também uma pesquisa (minha e dos estagiários), e de haver nele incluído algumas técnicas de registro necessárias a uma investigação, o atendimento à população selecionada sempre foi prioritário, mesmo que isto significasse um prejuízo à pesquisa (como no caso em que uma professora não quis que seu depoimento fosse gravado). Quando não foi possível a tomada de notas durante o trabalho, solicitei aos estagiários que o fizessem logo que saíssem da escola ou, no mais tardar, no mesmo dia.

A utilização da filmadora na pesquisa merece alguns comentários mais aprofundados. As estagiárias responsáveis pelas vídeogravações tiveram um tempo, antes da entrada em campo, para acostumarem-se com o manuseio do equipamento e com aspectos técnicos como enquadramento, iluminação e volume, entre outros. Elas também assistiram a dois vídeos que, embora tratassem da linguagem cinematográfica, destacaram uma atenção para os elementos registrados[13]. Além disso, no decorrer da pesquisa, Lara e Ana, as estagiárias, e eu vimos as fitas e houve, assim, a possibilidade de acertar alguns aspectos que estavam dificultando a visualização e/ou compreensão dos eventos filmados.

---

[13] **O olhar recortado**. Direção: Ricardo Picchiarini. São Paulo, FDE, 1993 e **Recriando o olhar**. Direção: Ricardo Picchiarini. São Paulo, FDE, 1993.

O olho da câmera deve ser um olho vivo, pois não se pode esquecer de que os indivíduos focalizados também se relacionam com a pessoa que está filmando. Às vezes, esta pessoa parece estar invisível e, em outras, é mais um elemento do grupo. Nenhum gesto, durante o ato de filmar, é neutro. Há sempre algumas intenções por trás, e isto deve ser explicitado por quem manuseia a máquina, que precisa imaginar um espectador que não está ali e que necessita ser informado, dentro do possível, sobre tudo o que está acontecendo na situação investigada. A videografia também é uma técnica de construção de dados.

Nesta pesquisa, as crianças também estabeleceram um vínculo com quem registrou em vídeo os encontros. Freqüentemente, levantavam-se para exibir suas produções e solicitar que fossem filmadas. Às vezes, lançavam olhares de cumplicidade. José, um dos meninos participantes, quase sempre jogava beijos para a estagiária Ana (que filmou um dos grupos), antes de ir embora. As duas estagiárias permitiram, em algumas ocasiões, que as crianças utilizassem a câmera, no final dos encontros, pois pensamos que isso ajudaria a desmistificar a máquina e seu manuseio.

No trabalho com as crianças, mães e professoras, solicitei aos estagiários que não utilizassem a música como mero fundo, para evitar que os participantes não prestassem atenção a ela. O objetivo foi utilizar a música em momentos precisos, buscando trabalhar o ouvir. Este procedimento revelou-se providencial, especialmente nos grupos com as crianças, pois como algumas delas falavam muito baixo, se houvesse música competindo com as suas vozes, seria impossível ouvi-las ao assistir às fitas.

Na construção dos dados desta pesquisa também foram escritos diários de campo por mim e pelos estagiários, considerados igualmente pesquisadores. A redação dos diários de campo envolveu percepções, sentimentos e pensamentos acerca do estágio, da escola e das supervisões.

O relatório final de estágio, exigência do curso de Psicologia da UFU, foi mais um elemento recolhido para análise[14]. Este relatório é constituído de uma introdução teórica sobre o trabalho desenvolvido pelo estagiário, objetivos, relato do processo e uma avaliação final tanto do estágio como um todo quanto da supervisão. Quanto à supervisão, pedi que fossem avaliados aspectos como a supervisão propriamente dita, a relação da supervisora com os estagiários, a pertinência dos textos utilizados, o tempo disponível para a supervisão e as sugestões para trabalhos posteriores.

Nos estágios realizados no curso de psicologia da UFU, os estagiários costumam fazer relatos dos trabalhos efetuados e, neste caso, pedi a eles que procurassem detalhar ao máximo os encontros com as mães e com as professoras, que não foram registrados em áudio e/ou vídeo.

Tendo sido o estágio parte de uma pesquisa realizada de forma cooperativa pelo grupo, tópicos como metodologia de pesquisa qualitativa e ética na pesquisa foram abordados. Também comentei pesquisas apresentadas em eventos das áreas de educação e psicologia escolar[15]. Considerando que são as pesquisas que possibilitam o avanço das práticas e das próprias teorias nos diversos campos do conhecimento, acredito que é muito importante discuti-las com os alunos, refletindo sobre efetivas contribuições e até mesmo eventuais retrocessos nos estudos relativos à psicologia.

Durante o ano de 1999, assisti às fitas dos encontros com as crianças como auxílio para a supervisão[16] e, paralelamente, iniciei uma pré-transcrição das mesmas, anotando alguns comportamentos, gestos e falas das crianças e das estagiárias e, ainda, observações sobre a filmagem em si (foco, iluminação, audibilidade etc.). Concomitantemente, solicitei os serviços de uma pessoa para proceder à transcrição de algumas fitas de áudio com as supervisões, tendo o cuidado de revisar todo o material transcrito, ouvindo novamente as fitas.

---

[14] Trechos do relatório de dois estagiários encontram-se no Apêndice B.

[15] Pesquisas apresentadas na Unicamp e, em especial, no I Congresso Norte/Nordeste de Psicologia, ocorrido em maio de 1999 em Salvador (BA), do qual participei.

[16] No capítulo 3 será discutida, em maiores detalhes, a importância do vídeo para a supervisão.

O fato de começar o trabalho acima descrito junto com a construção dos dados foi interessante e proveitoso, pois como os acontecimentos eram recentes, tornava-se mais fácil a compreensão e a transcrição das fitas. Além disso, considerei que não seria prudente deixar todo este processo para o ano seguinte (2000), devido ao grande volume de material, constituído de 100 horas de supervisão e 36 horas de encontros com as crianças.

Ao assistir às fitas de vídeo, fui destacando e anotando o que considerava importante para falar com Ana, Beatriz e Lara, as estagiárias que trabalharam com as crianças e/ou filmaram os encontros. Procurei abordar aspectos técnicos do trabalho, como intervenções, falas e gestos referentes à postura profissional das estagiárias, comportamentos e falas das crianças e detalhes relativos à filmagem, como o emprego do zoom, distância de quem estava filmando em relação às crianças, iluminação e movimentação para acompanhar a dinâmica de funcionamento dos grupos. Nas supervisões, comentava o que havia visto e anotado. Deixei as três à vontade (e também Pedro, o quarto estagiário) para ver as fitas, antes ou depois de mim. Ana costumava assisti-las logo depois dos encontros; Beatriz assistiu apenas a algumas fitas, assim como Lara, a estagiária inicialmente encarregada das vídeogravações.

Lara e Ana, sempre muito atentas às minhas observações, realizaram um excelente trabalho de vídeogravação. É claro que, nas primeiras vezes, houve alguns problemas com som, iluminação e *closes* nas crianças, que foram superados com o passar do tempo. Se, no início, as presenças da câmera e de quem estava filmando talvez parecessem incômodas, com o tempo tornaram-se partes do contexto.

Transcrever as fitas das entrevistas com pais, mães e professoras não foi simplesmente um ato mecânico de ouvir e registrar o conteúdo no papel. Havia muito sentimento presente nas falas dos entrevistados, que remetia a vidas difíceis com muitos momentos de miséria (em vários sentidos), e isto nos afetou profundamente, pois, algumas vezes, defrontamo-nos com nossa impotência diante das dificuldades relatadas. Ao ouvir as entrevistas com a mãe de uma das crianças, por exemplo, fiquei

muito cansada, pois sua fala me transmitiu uma grande apatia e um enorme descaso pelo filho[17].

Ao ouvir as primeiras supervisões registradas em áudio, inicialmente senti-me paralisada, pois eu estava na berlinda, e meu trabalho no centro da reflexão. O processo de ouvir as fitas e ler as transcrições foi extremamente difícil e rico. Expus-me a mim mesma como supervisora, com minhas falhas e acertos. Concordei, comovi-me, vibrei com algumas falas. Com outras, senti-me decepcionada, incomodada: Como pude falar aquilo? Como não percebi o que estava acontecendo naquele momento da supervisão? Tudo isso me aproximou das características inerentes à condição humana presentes naqueles momentos. Fez-me pensar no valor da experiência de vida, da experiência profissional, das leituras, da análise pessoal. Como é fundamental **ouvir** o que o estagiário está nos dizendo. É preciso ler as linhas e o que vai se configurando entre elas. Tenho consciência de que minhas limitações interferiram no trabalho. Aspectos que hoje estão claros, não estavam naquela época.

Esta pesquisa obrigou-me a pensar detidamente sobre minha prática, sendo um grande desafio. Selecionei alguns trechos do diário de campo[18] de momentos vivenciados durante o ano de 1999, quando ocorreu o estágio, para ilustrar temas que considero importantes em uma supervisão. Procurei conservar os trechos intactos, com passagens ora mais intelectualizadas e reflexivas, ora mais passionais, para mostrar com fidelidade meus pensamentos e sentimentos na época.

Ainda em relação ao registro da pesquisa, uma providência que tomei assim que passei na seleção para o doutorado revelou-se bastante profícua: um caderno de idéias, onde anotava tudo o que me vinha à mente a respeito da tese, mesmo que tais pensamentos parecessem estranhos ou aparentemente desconectados com o trabalho. Neste caderno, também colei pequenos pedaços de papel que carregava na bolsa, nos

---

[17] De certa forma, a entonação e as pausas em sua fala contrastavam nitidamente com o que ela dizia a respeito do filho. Tal impressão foi confirmada pelas estagiárias que a entrevistaram no início e no final do trabalho.

[18] Ver Apêndice C.

quais anotava estas idéias e *insights* que me vinham à mente no ônibus, no cinema, no supermercado etc. Esta prática mostrou-se bastante útil durante a redação do trabalho, pois estas anotações esparsas mostraram-se bastante pertinentes e interessantes. Enfim, meu próprio cotidiano foi se mesclando à temática, talvez pela natureza do objeto de estudo.

A análise dos dados privilegiou o enfoque microgenético, que procura abordar minuciosamente "transições e mudanças qualitativas da ação do sujeito, referentes às mediações sociais/semióticas aí implicadas" (SILVA, 1998, p. 209). Nesta abordagem, foram analisados os trabalhos com todos os envolvidos no estágio. Segundo Wertsch (1988), Vygotsky diferenciou dois níveis de microgênese. O primeiro refere-se à formação de um determinado processo a curto prazo, como por exemplo durante a execução de uma tarefa; no segundo, o enfoque recai sobre a elaboração de uma ação ou atividade, geralmente ocorrida em um curtíssimo espaço de tempo (fragmentos de segundo). Considerando tais enfoques, importa analisar não apenas as mudanças acontecidas nos indivíduos participantes da pesquisa, mas a qualidade das mediações implicadas nessas mudanças.

As relações pessoais constituintes dos processos psicológicos transcorrem em um determinado período de tempo. Para tanto, torna-se imprescindível preservar um pouco da cronologia, embora de maneira fluida, dos acontecimentos do estágio, em função dos pressupostos teóricos que dão suporte a esta pesquisa. Em alguns momentos, permiti-me um deslocamento temporal de ida e volta, alimentado por reflexões posteriores aos acontecimentos narrados, por entender que o texto da vida não é escrito de maneira linear.

Considerando-se a análise microgenética, existe uma grande preocupação com o foco voltado para a gênese social de atos, gestos e processos psicológicos. Procuro investigar mudanças ocorridas nos estagiários a partir de seu contato com as reproduções de obras de arte, CDs e livros de histórias e com as atividades propostas nas supervisões de estágio, também relacionadas ao campo da arte. Concomitantemente, surgem as análises do trabalho desenvolvido na escola.

A partir da audição das fitas das supervisões (e transcrição de algumas delas), da leitura do material escrito pelos estagiários e das vídeogravações com as crianças, foram analisadas falas (bem como pausas, risos, choro, entonação), gestos, ações, olhares e palavras, tendo em vista a apreensão dos sentidos configurados no trabalho realizado na escola e nas supervisões, bem como a constatação de modificações geradas na pesquisa.

Por meio da análise microgenética, o psicólogo tem a possibilidade de compreender o sujeito considerando sempre as condições concretas de vida do indivíduo, inserido em um determinado momento histórico. Simultaneamente, também tem oportunidade de olhar para as relações e para os processos mediacionais, constituintes do sujeito, que se estabelecem nos encontros e confrontos interpessoais.

Para uma melhor visualização da situação pesquisada, bem como dos atores nela envolvidos, na tabela 1 são apresentados todos os participantes da pesquisa realizada na escola:

TABELA 1

PARTICIPANTES DA PESQUISA NA ESCOLA	TOTAL
Estagiários de Psicologia – Ana, Beatriz, Lara e Pedro[19]	4
Crianças, divididas em dois grupos – Lucas, Artur e Tiago; João, José; Marcelo, Rodrigo e Clarice	8
Mães das crianças[20]	3
Professoras da escola	9
Diretora	1
Supervisora	1
Secretária	1

[19] A estagiária Diana desligou-se do estágio por motivos pessoais, no final de agosto. Apesar de ter se afastado do estágio, nós continuamos mantendo contato. Houve um encontro na viagem que fizemos à São Paulo em outubro e Diana também compareceu a uma supervisão no final de novembro de 1999. As crianças avaliadas por ela freqüentemente perguntavam sobre seu retorno (o que infelizmente não ocorreu) e falavam sobre o breve contato, experimentado durante as avaliações. José, um dos meninos, acrescentou a vários de seus trabalhos a frase "Diana eu te amo". João, que não a conhecera, um dia perguntou aos colegas: *"É bonita essa Diana?"*, querendo saber o motivo de tanto afeto. Isso me fez pensar que o entusiasmo que, entre outros aspectos, me levou a selecioná-la para participar do estágio, também foi captado pelas crianças.

[20] Foram consideradas as mães mais freqüentes, embora em alguns encontros o número de participantes tenha sido maior.

Na tabela 2, apresento o tempo da pesquisa dividido nos grupos que a compuseram, com o respectivo número de horas, configurando a carga horária total do estágio, de 342 horas. Este tempo engloba também os momentos destinados à leitura, à preparação de atividades, relatório (escrito) dos encontros e filmagens das crianças. É importante ressaltar que, no curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, a carga horária exigida nos estágios profissionalizantes prevê um total de 500 horas, sendo necessário que o aluno estagie no mínimo em duas áreas da psicologia. De forma geral, os estágios costumeiramente constam de 250 horas, no máximo. Destaco que a carga horária aqui analisada é bastante superior à de outros estágios do curso.

TABELA 2

O TEMPO DA PESQUISA	ENCONTROS/Nº DE HORAS
Avaliação das crianças[21]	-/170
Encontros com as crianças (estagiária Ana -1 h semanal)	19/19 h
Encontros com as crianças (estagiária Beatriz -1 h semanal)	17/17 h
Encontros com as mães das crianças (estagiária Lara – 1 h quinzenal)[22]	11/16,5 h
Encontros com as professoras da escola (estagiário Pedro – 1h quinzenal)	08/12 h
Encontros com a diretora, supervisora e secretária (estagiário Pedro – 1 h e 30 minutos)	02/03 h
Supervisão com os estagiários[23]	35/104 h

Apresentados cenário, personagens e configurações desta pesquisa, segue o relato do estágio realizado na escola, das supervisões e as reflexões desenvolvidas a respeito do trabalho como um todo.

[21] Tempo aproximado, considerando-se que nem todas as entrevistas foram gravadas em áudio e a grande variedade de tempo dos relatos dos entrevistados.
[22] O número de horas dos encontros com as mães e pais e com as professoras é maior do que o de reuniões em função do tempo ter ultrapassado uma hora, em algumas ocasiões.
[23] Foram 100 horas de gravação ao todo; quatro horas não foram registradas devido a problemas técnicos com o gravador.

3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

"Você não vai pensar pelo outro, você vai ajudar o outro a pensar"[1].

O trecho acima citado reflete a tônica das trinta e cinco supervisões realizadas ao longo de 1999[2]. Embora estivesse referindo-me à postura dos estagiários durante o trabalho, procurei fazer o mesmo com eles. Tinha clara a proposta que gostaria de desenvolver com as crianças, professoras e mães, mas quem a realizaria seriam os estagiários. Buscava ser uma mediadora que criasse condições para que eles se interessassem mais por arte, organizassem atividades para trabalhar com os grupos pelos quais seriam responsáveis e, por sua vez, também fossem mediadores nestes mesmos grupos, visando uma intervenção em psicologia escolar. Eu poderia apontar algumas trilhas, mas era imprescindível que eles caminhassem por si mesmos.

O cotidiano das terças-feiras

As supervisões aconteceram às terças-feiras, das 8:00 às 11:00. Embora um encontro fosse sempre muito diferente dos outros, algumas atividades mais rotineiras delinearam o cotidiano, como discussões teóricas, relatos e planejamento dos trabalhos realizados na escola. Nossos encontros foram sempre muito agradáveis, pois todos estávamos bastante envolvidos e interessados na proposta.

Nas primeiras supervisões, procurei levantar as expectativas dos estagiários em relação ao trabalho que seria desenvolvido. Eles falaram que esperavam aprender muito, especialmente no que se referia à atuação em psicologia escolar, conhecida apenas em teoria. Mostraram-se bastante otimistas e empolgados com a perspectiva da prática na escola. Lara disse:

---

[1] Fragmento de uma fala minha, dita aos estagiários em nosso primeiro encontro de supervisão.

[2] Ver trechos das transcrições de algumas supervisões no Apêndice D. Penso que este é o apêndice mais importante para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados no estágio e nas supervisões, tanto em relação ao trabalho realizado na escola quanto às vivências pessoais com arte.

"Esse estágio é muito diferente dos outros que eu já tive... Então, tenho muitas expectativas, acho que vou aprender muito, coisas diferentes".

Os estagiários igualmente explicitaram receio em relação ao trabalho, temerosos de que ninguém comparecesse aos encontros que estavam sendo organizados.

Considerei importante contar-lhes os motivos pelos quais haviam sido escolhidos. Além de terem se saído muito bem nas questões escritas do processo de seleção e nas disciplinas consideradas pré-requisitos para o estágio, foram selecionados por outras razões, como suas respostas sobre o fracasso escolar, contextualizadas e pertinentes; entusiasmo pela área escolar; a citação e comentários sobre outros livros, não relacionados às disciplinas, como os de Arnaldo Antunes; questionamentos sobre a formação profissional e experiências anteriores de trabalho com grupos, envolvendo palestras e orientações. Enfim, cada um deles mostrou algumas características importantes para a atuação do psicólogo e pensei que, juntos, formaríamos um grupo interessante.

Inicialmente, apresentei-lhes brevemente as linhas gerais do trabalho e de minha pesquisa, meu estilo de supervisão, alguns livros e textos que seriam fundamentais para o trabalho na escola, e coloquei-me à disposição para contatos individuais com os estagiários, caso fossem necessários. Os textos que considerei leituras essenciais para o estágio foram lidos por todos os estagiários. Minha solicitação foi de que lessem alguns capítulos, mas os livros ficaram à disposição para quem quisesse lê-los por inteiro. No decorrer do trabalho, fui indicando novas leituras, de acordo com as requisições feitas pelos estagiários e com as necessidades específicas de cada um dos segmentos abordados (crianças, mães e professoras).

Procurei discutir com eles o que gostaria que fizessem no estágio que seria realizado na escola: apreciar reproduções de obras de arte, livros e músicas; ouvir e contar histórias e poemas, pensar sobre o que viam e ouviam. A partir das reflexões desencadeadas por esse material, buscariam maneiras de selecionar e organizar atividades para os encontros com as crianças, as professoras e as mães.

Trabalhamos o olhar e o ouvir, através de algumas reproduções de obras de arte e músicas. Uma reprodução bastante discutida foi "Las Meninas" (figura 3), de Velázquez, com apoio do artigo homônimo de Foucault (1995). No dia em que conversamos sobre esta obra, Pedro comentou:

"*Eu quero saber porque até agora ninguém pediu o intervalo... Olha como mobiliza mesmo, hein? Eu só quero saber por que até agora não pediu o intervalo? Olha que legal, vai ser muito jóia trabalhar com os professores também com arte*".

Insisti que seria importante eles valorizarem as professoras e acreditarem nas crianças. Para podermos aprofundar alguns aspectos abordados no estágio, algumas vezes solicitei aos estagiários que recordassem suas histórias escolares, como as experiências agradáveis e desagradáveis partilhadas com professores, as práticas disciplinares, as vivências de sucesso e fracasso. Olhar para o outro a partir de sua própria condição humana pode ajudar o profissional a pensar sobre sua atuação a partir de parâmetros mais realistas. Observar os nossos próprios sentimentos, despertados durante o trabalho – recomendava – é importante, pois é uma maneira de entendermos o que o outro está querendo nos dizer, para além das palavras; também é importante para aprendermos a lidar com esses sentimentos gerados no encontro com o outro.

Procurei fornecer exemplos de situações que vivenciei e/ou presenciei e que me foram narradas por outros estagiários, semelhantes às que me eram relatadas durante as supervisões, inclusive as experiências não bem sucedidas. Em meu primeiro emprego como psicóloga, durante uma entrevista de anamnese[3], fiz uma pergunta para uma mãe, relacionada ao quarto em que a criança dormia, e a resposta ("*Só tem um cômodo na casa*") levou-me a refletir sobre a psicologia direcionada para a classe média, que havia aprendido na faculdade.

---

[3] Esta entrevista, freqüentemente empregada por psicólogos, contém itens relativos à gravidez, nascimento, desenvolvimento neuro-psico-motor, aspectos afetivos e sociais, histórico escolar e antecedentes familiares, que procuram abarcar a vida da criança do período da gestação materna até o momento atual.

Essa situação me fez pensar sobre a psicologia que se faz em nosso país, voltada, muitas vezes, para pessoas abstratas, pertencentes a uma classe e situação idealizadas. Nós também estamos ajudando a construir a história da psicologia, embora sejamos anônimos. Como no poema "Perguntas de um trabalhador que lê", de Brecht (1987)[4], embora apenas os grandes nomes sejam lembrados, são necessários o esforço e o trabalho de muitos desconhecidos para se produzir o conhecimento.

Nas supervisões, também questionei algumas perguntas, comentários, intervenções e posicionamentos dos estagiários, que poderiam implicar uma visão distorcida sobre o psicólogo ou repetir posturas adotadas pelas professoras e diretora, pois eles verificaram, no início do trabalho, que na escola ainda estava muito presente a visão do psicólogo como bombeiro ou mágico, que chegaria para resolver imediatamente os supostos problemas das crianças ou que, com uma conversa, faria com que determinado aluno ficasse quieto na sala da aula. Também continuava presente a visão clínica desse profissional, a qual desconsidera professores, funcionários e a escola como um todo, tratando apenas das crianças, por meio de técnicas psicoterápicas. Igualmente observou-se a forte ligação da imagem do psicólogo à loucura, hospício e hospital, enfim, à doença física e/ou mental. Considerando tais representações, os estagiários buscaram, por meio de palavras e ações, apresentar uma outra concepção acerca da atuação do psicólogo escolar, que privilegia as relações interpessoais mediadoras do processo ensino-aprendizagem, em especial o trabalho docente em sala de aula.

Ao entrar na escola, ao mesmo tempo em que os estagiários foram abordados, consultados e requisitados como psicólogos pela clientela com a qual iriam trabalhar, também foram solicitados a "*dar uma olhadinha na classe*" enquanto a professora ia tomar café ou digitar um documento da escola, por exemplo. E eles precisaram assumir uma postura profissional desde o início do trabalho, tomando cuidado com a atribuição de funções outras, que não as ligadas ao estágio.

---

[4] Ver o poema no Anexo H.

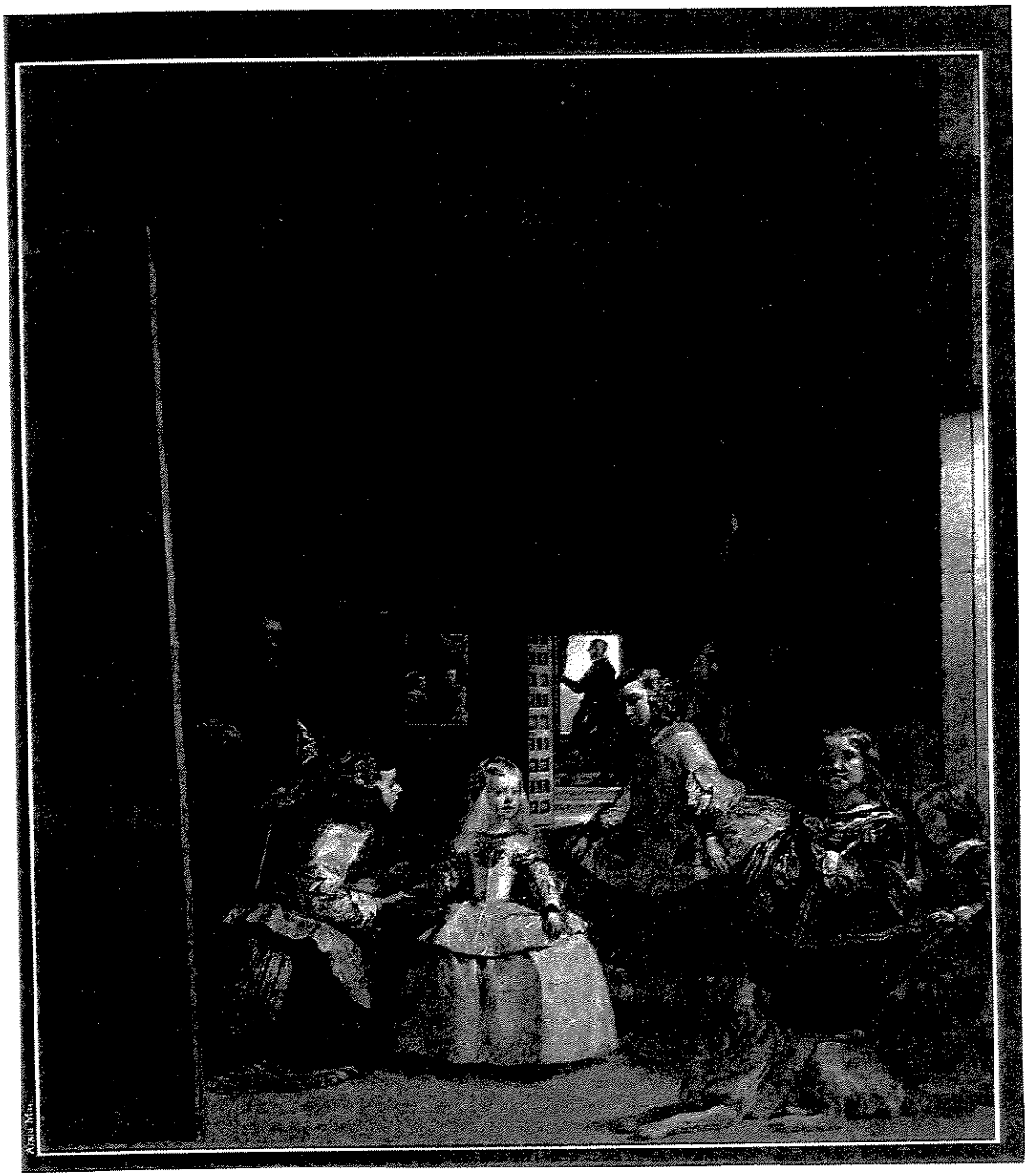

Figura 3 - Las Meninas, Diego Velázquez .1656. Óleo sobre tela, 318 x 276 cm.

A instituição estabeleceu uma relação ambígua com os estagiários, às vezes exigindo deles um desempenho onipotente e às vezes solicitando favores como tomar conta de uma sala de aula ou digitar um texto qualquer. Entretanto, ambígua é a própria situação do aluno que está terminando o curso de Psicologia, pois ainda não é um profissional formado, mas também já não é mais um leigo na área. Tenho percebido que os estagiários também se sentem desconfortáveis com essa situação, mostrando-se ora confiantes ora extremamente dependentes do supervisor. Cabe ao supervisor apontar tais contradições, auxiliar o aluno a apropriar-se dos conhecimentos construídos ao longo do curso e mostrar que a formação profissional é contínua.

A distribuição dos grupos entre os estagiários foi orientada pelo desejo e interesse de cada um deles pelo respectivo público e trabalho a ser realizado. Minha preferência para os encontros com as docentes era Pedro, por ser mais velho e ter experiências anteriores com grupos e, coincidentemente, foi também a opção dele.

Os estagiários sentiram dificuldades na organização dos grupos, pois planejavam um número excessivo de atividades a serem desenvolvidas em cada dia, como se quisessem esgotar todas as idéias de uma única vez. Para que pudessem organizar as atividades e a condução do trabalho, foi necessário, primeiro, terem clareza quanto aos seus objetivos e conhecerem previamente as crianças, as mães, os pais e as professoras, bem como a dinâmica de funcionamento da escola.

O estágio baseou-se em uma visão prospectiva do desenvolvimento humano, pois ao trabalharmos com atividades que não faziam parte do cotidiano daquelas pessoas, buscamos desafiá-las cognitiva, afetiva e esteticamente. Algumas atividades eram totalmente inéditas para elas e consideramos o que poderiam aprender e desenvolver para além das condições atuais. Não se trabalhou com conquistas consolidadas (OLIVEIRA, 1995), o que geralmente ocorre no cotidiano escolar. O foco principal foram as mudanças que as tarefas envolvendo artes visuais, música e literatura poderiam provocar. Outro ponto abordado no estágio foi o auxílio às professoras e à direção para lidar com as próprias expectativas e com a provável

frustração decorrente daquelas não atendidas, porque não iríamos resolver todos os problemas da instituição.

Os estagiários intervieram na rede de relações formada pelos alunos, mães, professoras e demais funcionários da escola. Para tanto, foi fundamental que eles estivessem na instituição, atentos à amplitude dessa rede e ao cotidiano das pessoas a ela ligadas. Somente dessa maneira puderam compreender o que significava trabalhar, ministrar aulas e estudar naquela escola, procurando evitar julgamentos preconcebidos.

Antes do início dos encontros com as mães, pelo fato de as estagiárias incumbidas de realizá-los estarem muito ansiosas, falei que mesmo se apenas uma mãe participasse, seria uma pessoa que passaria adiante o que aprendesse ali. Conversamos sobre a onipotência que, muitas vezes, é atribuída à psicologia e ao psicólogo. A psicologia não vai salvar o mundo, mas, em parceria com outras áreas do conhecimento humano, como a antropologia, a filosofia e a pedagogia, entre outras, oferece a possibilidade de mudanças. O psicólogo escolar, especificamente, como afirma Almeida (1999, p.88)

> pode atuar no sentido de realizar estudos e intervenções, de natureza psicológica, com base em teorias e práticas que consideram a realidade sociocultural e os múltiplos fatores e aspectos que integram o processo de desenvolvimento, de aprendizagem, de mediação e de construção do conhecimento, no contexto escolar.

Pedro escreveu pequenos textos e poemas referentes ao que estava vivenciando no estágio, chegando a utilizar alguns deles nos encontros com as professoras. Ana brincou com lápis, tintas, papéis, livros e músicas ao preparar as atividades que seriam desenvolvidas no grupo. Motivada pelo contato com reproduções de artistas que até então desconhecia, realizou desenhos e colagens em seu caderno de supervisão (ou diário de bordo, como ela o chamou), elaborando uma espécie de relato gráfico (ver um exemplo na figura 4). Isto mostra, além de seu entusiasmo e envolvimento no trabalho, que também foi afetada por ele.

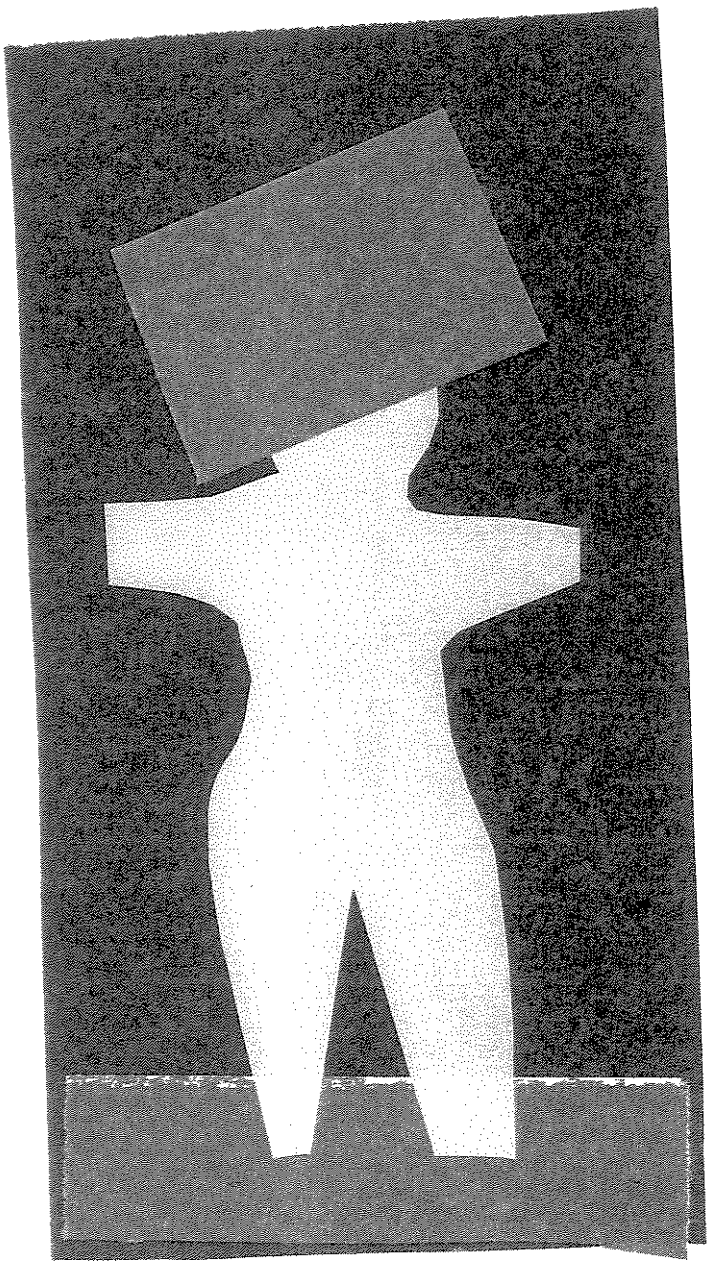

Figura 4 - Um dos trabalhos da estagiária Ana.

Em diversas ocasiões eles lembravam-se não apenas de textos lidos, mas também de coisas que haviam dito e de sugestões ouvidas em aulas assistidas no ano anterior. Dessa forma, foi possível estabelecer uma continuidade e uma coerência entre o que até o momento eles tinham visto, de certa forma, apenas na teoria no curso de Psicologia[5] e o projeto que seria desenvolvido na escola. É justamente esse o momento do estágio, quando a teoria mostra-se imprescindível, ao promover mudanças concretas junto à clientela e também na vida do estagiário. É necessário acreditar na teoria para que ela ilumine a atuação, pois apenas o discurso verbal revela-se insuficiente. E só conseguimos avançar em nosso conhecimento por meio de um contato profundo com as produções que nos antecederam; desta maneira, o diálogo com os autores lidos pode fazer sentido tanto para a compreensão quanto para o questionamento dos textos.

Os estagiários apresentavam exemplos de matérias que estavam cursando, e que relacionavam com o que estavam vivendo na escola. Questões referentes ao universo dessa escola, principalmente à maneira como as professoras lidavam com a disciplina em sala de aula, foram bastante discutidas. Procuramos sempre ver a instituição como um todo, pensando nas relações estabelecidas entre as pessoas que dela faziam parte.

Um aspecto bastante delicado, observado pelos estagiários no dia-a-dia da instituição, diz respeito às práticas disciplinares. Penso que é importante abordar esse tema porque, como fazia parte do cotidiano da escola, afetava crianças, professoras, pais, mães, a diretora, outros funcionários e os estagiários, que muitas vezes não souberam como agir diante de determinadas situações. Alguns alunos, considerados mais bagunceiros, ficavam isolados em uma fileira. Contudo, a punição mais utilizada consistia no encaminhamento das crianças à sala da diretora, obrigando-as a ficarem em pé, próximas à parede e com as mãos levantadas, sem apoio.

---

[5] Embora na disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II exista uma proposta de um trabalho prático, desenvolvido paralelamente às aulas teóricas.

Por outro lado, os estagiários também observaram que, quando alguma criança machucava outra, a diretora fazia uma espécie de acareação, chamando os envolvidos na contenda para averiguar o que havia ocorrido e efetivamente ouvindo as crianças. Isto mostra que não se pode generalizar maniqueisticamente todas as atitudes observadas dentro da instituição. Se muitas ações podem ser consideradas inadequadas sob os pontos de vista psicológico e pedagógico, também havia acertos e tentativas para resolver da melhor forma possível os imprevistos do cotidiano.

Ana comentou que havia sentido na pele o que as professoras sentiam, durante um episódio ocorrido em seu grupo, em que Tiago, recusando-se a fazer as atividades, passou o tempo todo provocando Lucas, e chegando, inclusive, a bater no colega. Disse que se sentiu impotente, com vontade de ser autoritária e "*dar uns saculejos*" no garoto. Esse momento foi importante tanto para ela pensar sobre o significado dos comportamentos de Tiago e sua participação neles quanto para refletir sobre como deve ser difícil para uma professora lidar, em uma sala com quarenta crianças, não apenas com um "Tiago", mas com vários. Na supervisão contou: "*Acho que eu fiquei com raiva de ter me igualado a elas* (professoras). *Eu queria ser diferente delas, mas...*"

Salientei que essa situação havia levado a estagiária a pensar sobre os próprios sentimentos, que não deixavam de existir por ela ser psicóloga. Ela havia constatado que era "*uma simples mortal*", como as docentes. Rindo, Ana concordou com minha observação. Aproveitei a oportunidade para comentar o que é ser professora, no Brasil, em uma escola pública e viver na pele algumas dificuldades. O fundamental é que ela estava podendo pensar sobre o próprio trabalho e sua relação com as crianças, de maneira contextualizada. Não eram crianças abstratas, mas alunos de uma escola pública, com determinadas experiências escolares e de vida que geravam determinados comportamentos.

Os estagiários empregavam freqüentemente a palavra "errado", ao se referirem à própria atuação. Chamei a atenção deles para o fato de isso fazer parte do

universo escolar: ou se acerta ou se erra, não existe meio termo. Entretanto, acredito que o erro é constituinte do processo de aprendizagem.

Além dos assuntos pertinentes ao estágio, outros temas surgiram durante os nossos encontros, como comentários sobre a formação do psicólogo, o contexto sócio-político-econômico-educacional brasileiro, notícias veiculadas pela mídia impressa e televisiva, programas de televisão, eventos da cidade de Uberlândia e outros. Durante o ano, à medida que eu lia novos textos pertinentes ao trabalho desenvolvido na escola e artigos de jornal relativos à educação, introduzia-os na supervisão, para a leitura dos estagiários e para posterior discussão. Sugeri diversos filmes[6] e teci breves comentários sobre o nascimento do cinema, alguns diretores e movimentos cinematográficos, pois acredito que o cinema pode possibilitar reflexões fecundas sobre a vida humana, de maneira geral, e sobre a própria estética e narrativa fílmica[7].

A questão da interpretação do desenho infantil foi um ponto bastante discutido nas supervisões, porque, geralmente, alunos de psicologia acreditam que, com algumas noções básicas de psicanálise e com a aprendizagem de testes gráficos, voltados para a avaliação da personalidade, têm condições de interpretar qualquer desenho, até mesmo sem conhecer seu autor. Para se compreender o desenho de uma criança é necessário inteirar-se sobre sua história de vida, conhecer sua produção gráfica, acompanhar a execução, informar-se sobre eventos anteriores e posteriores àquela atividade e saber que materiais ela tem à disposição para desenhar. Também é importante conhecer a literatura atualizada a respeito do desenvolvimento gráfico. Aspectos inconscientes certamente estão presentes nos desenhos, mas é preciso cuidado com atribuições de sentidos predeterminados, que desconsideram a constituição social dessa esfera da atividade humana. A compreensão sobre tal

---

[6] Ver sugestões de filmes no Anexo I.

[7] O cineasta russo Sergei Eisenstein, amigo de Vygotsky, dizia metaforicamente que a função do cinema era a de explodir os cérebros, negando-se a apresentar ao "espectador um trabalho já pronto, matéria já mastigada que é só engolir." (BERNARDET apud AVELLAR, 1996, p. 226). Isso aponta para uma coerência na obra de ambos, no sentido da exigência de uma atitude ativa por parte do indivíduo, que por vezes ocupa também a posição de espectador.

atividade passa, obrigatoriamente, sobre os sentidos que lhe são dados pelo sujeito que desenha. Vejo o desenho como mais uma possibilidade de interlocução com a criança (FERREIRA & SILVA, 2001), e não como um enigma a ser decifrado pelo emprego de determinadas fórmulas.

Exemplificando minha posição, no dia em que o estagiário Pedro levou alguns desenhos feitos pelas professoras, uma das estagiárias comentou que um deles revelava uma "*defesa maníaca*". Questionei-a sobre tal interpretação, sobre seu desconhecimento acerca da vida da professora e da situação em que o desenho havia sido realizado, destacando os aspectos acima citados. Algum tempo depois, Diana estava apresentando a avaliação de um dos meninos e, ao mostrar um desenho, antes que alguém o interpretasse inadequadamente, esclareceu que uma mancha preta na folha havia sido feita por acaso, quando Rodrigo, sem querer, derrubou o pote de guache, ao tentar tampá-lo.

A poesia também fez parte do cotidiano das manhãs de terça-feira, materializando-se em palavras como as seguintes:

Muletas

Bertolt Brecht

Há sete anos, eu não dava nem um passo.
Quando a um bom médico fui consultar,
ele indagou: - Para que essas muletas?
E eu disse: - Não posso andar.

Ele disse: - Com esses dois trambolhos
a atrapalhá-lo, não é de estranhar.
Pois ande, caia, rasteje, engatinhe,
tenha a bondade de experimentar!

A rir feito um desalmado,
minhas belas muletas apanhou;
quebrou-as nas minhas costas
e, rindo, ao fogo as lançou.

Fiquei bom: hoje eu ando.

Curou-me aquela risada sonora...
Só mesmo às vezes, quando vejo um pedaço de pau,
passo um pouco pior algumas horas.

Ao lermos este poema, Beatriz e Pedro disseram que o estágio representava um mundo desconhecido, que se estava "*descortinando*" para eles. Rindo, Lara comentou que eu estava querendo quebrar as muletas deles "*de uma vez*". Este poema em especial provocou impacto nos estagiários, que se identificaram com o percurso do narrador e citaram-no em outras ocasiões, para ilustrar o processo de mudança que estavam vivenciando.

O relacionamento entre supervisora e estagiários

Benchaya (1993) fala da importância de o estagiário conhecer o supervisor antes de iniciar o estágio para que possa haver a confiança necessária ao desenvolvimento das atividades. Concordo com a autora e penso que a recíproca é verdadeira. É importante que o supervisor conheça os estagiários com os quais irá trabalhar, embora nem sempre o aluno que se sai bem nas atividades de sala de aula apresente o mesmo aproveitamento na situação de estágio. Na situação aqui descrita, o relacionamento estabelecido anteriormente entre mim e os estagiários foi um elemento facilitador para o vínculo que construímos durante o trabalho.

Por ser uma relação que envolve poder, muitas vezes o estagiário não se sente à vontade para discordar e/ou questionar as palavras e posturas do supervisor. Sempre deixei claro que eles não deveriam sentir-se obrigados a concordar comigo; falava sempre a partir de minhas leituras, estudos, experiências e vivências em psicologia escolar. Acredito que é importante levar o aprendiz a refletir sobre o que acontece em cada momento do trabalho e o que parece ser mais adequado para fazer ou falar naquela situação específica. Também apresentava situações hipotéticas e/ou reais para que eles pensassem como agiriam em determinadas circunstâncias. Diante de algumas perguntas, sempre procurei encorajar o aluno a responder, para então

comentar sua resposta e apresentar minha opinião. Creio ser muito importante promover oportunidades para o estagiário poder questionar o que se está dizendo e não incentivar uma subserviência cognitiva.

De acordo com as circunstâncias, costumava elogiá-los e apontar inadequações e/ou questionar algumas atitudes, falas e comportamentos. Assinalei que o trabalho não dependia apenas do supervisor, mas de uma atuação conjunta. Um ponto fundamental a ser considerado é que, desde o início, sempre houve muito empenho e interesse por parte de todos os envolvidos no estágio. Os estagiários levavam para a supervisão suas idéias sobre os próximos encontros e todos discutiam a respeito, dando sugestões.

Em alguns momentos da supervisão deste trabalho fui um pouco mais diretiva do que costumava ser, em função do material que estava lendo, pesquisando e estudando. O meu contato com a teoria gerou *insights* interessantes para o estágio.

Ana afirmou: "*É importante para o estagiário ver essa empolgação do supervisor, esse engajamento*". Sou apaixonada pela área escolar e reconheço que acabo transmitindo isso para os alunos ao interessar-me por tudo o que ocorre no contexto escolar e por acreditar nas possibilidades de mudança que podem ser viabilizadas através de um trabalho em psicologia escolar.

Os estagiários telefonaram algumas vezes para a minha casa para relatar alguns acontecimentos vivenciados na escola, principalmente os que consideraram mais difíceis e que lhes causaram uma sensação muito grande de impotência. Geralmente, foram situações envolvendo crianças que apresentavam grandes dificuldades econômicas ou familiares e situações de confronto ou desencontros em relação à diretora ou a algum outro funcionário da escola. Em certa ocasião, durante a avaliação das crianças, Diana foi à casa da avó paterna de um dos meninos para entrevistá-la. Diante da história de vida da criança, criada desde bebê pela avó, repleta de grandes dificuldades afetivas e financeiras, a estagiária comentou:

"Eu saí de lá tão desnorteada, que eu tinha... Parei o carro quase na esquina, falei: 'Eu vou ligar pra Silvia agora!'... Eu fiquei tão assim, perdida, porque nossa! Mexeu demais comigo!".

Sentimentos despertados pelas crianças e adultos serviram como fonte de reflexão para a condição humana do psicólogo, que também sente amor, raiva etc. Às vezes, este tenta proteger-se atrás do título profissional, como se o "ser psicólogo" fosse um escudo contra sentimentos. Acredito que os sentimentos surgidos durante o trabalho não devam ser negados, mas utilizados para ajudar a pensar sobre si mesmo, sobre a própria prática e a repercussão desta sobre o cliente. Isso pode ser exemplificado na situação em que Ana sentiu raiva e agiu como uma das professoras. O que estava sendo mobilizado nela? Por que surgiu esse sentimento? Que atitudes e/ou falas da criança a incomodaram?

Lara comentou que não imaginava que eu seria *"tão exigente"* como supervisora, considerando que eu sempre procurava levar para as supervisões o que julgava ser mais adequado para a formação profissional e pessoal dos estagiários, incentivando-os a pensar e a refletir por si mesmos diante das diversas situações vivenciadas no estágio. Também procurava apresentar textos que os instigasse a questionar o próprio trabalho. Ao mesmo tempo, a estagiária disse que não havia visto, em lugar nenhum, a flexibilidade encontrada nas supervisões. Essa flexibilidade talvez esteja relacionada ao fato de eu sempre ouvi-los, antes de apresentar minhas idéias, e também de mudar essas idéias, quando, após momentos de discussão e reflexão no grupo, verificava que poderia modificar minha posição.

Engajamento político e saberes da prática

Os estágios profissionalizantes que ocorrem durante o curso de graduação em psicologia requerem a orientação de um supervisor que propicie suporte teórico e técnico e que também possibilite discussões aprofundadas sobre a atuação do estagiário. Os conhecimentos do supervisor acerca de seu campo de trabalho e de sua

função na formação do aluno são fundamentais para que a supervisão seja, efetivamente, um momento de vivência profissional.

Um dos primeiros textos lidos na supervisão foi "A postura do educador numa sociedade em conflito", de Gadotti (1989). Embora não seja dirigido a psicólogos, ilustra minha postura em relação a uma das possibilidades de atuação do psicólogo escolar, que é também um educador. O autor ressalta a amplitude, a não neutralidade, a questão do poder e a condição dialética do processo educativo. Pensar sobre a escola que queremos e que funções nela desempenharemos como psicólogos escolares é um ponto crucial para se iniciar qualquer projeto dentro da instituição.

Com um bom embasamento teórico e uma postura atenta às próprias limitações e, ao mesmo tempo, crítica, o estagiário tem possibilidades de pensar nas atividades a serem desenvolvidas de maneira coerente e criativa. Receitas ou fórmulas não preparam ninguém para atuar na vida real, que é muito mais complexa do que pode prever qualquer livro. Além disso, acredito que toda prática necessita de um alicerce fincado em um contexto mais amplo, que contemple questões sociais e históricas. Especificamente em relação a um trabalho desenvolvido em uma escola pública, isto se mostra ainda mais urgente. Nesse sentido, destaco o olhar de Freller (1997, p. 64):

> O desconhecimento dos psicólogos em relação à estrutura e ao funcionamento das escolas públicas no Brasil, somado ao preconceito em relação às famílias pobres, são muitas vezes justificados e camuflados por teorias psicológicas que explicam tudo pelos mecanismos intrapsíquicos da criança e pelas relações familiares precoces que os determinam.

Na formação do psicólogo, independentemente da abordagem teórica adotada, o fundamental é a busca constante de uma postura ética. Se pensarmos que nossa clientela desconhece seus direitos em relação aos serviços prestados por esse profissional (GUZZO, 1996; GOMES, 1999), isso torna-se ainda mais premente. Por outro lado, é imprescindível a discussão permanente da teoria para evitar um enclausuramento teórico que pode mostrar-se paralisante.

Discutimos muito sobre a importância da relação entre prática e teoria. Para Bourdieu, toda técnica é uma "teoria em atos" (apud THIOLLENT, 1987), o que significa que sempre está baseada em determinados pressupostos teóricos que necessitam ser trazidos à tona e analisados a partir do referencial adotado pelo profissional e da demanda da clientela. Os aspectos técnicos do trabalho realizado na escola, tais como o estabelecimento dos contatos iniciais, postura, procedimentos, sigilo, ética, foram muito discutidos durante o ano inteiro. O posicionamento do psicólogo não se desvincula da postura da pessoa. Dentro e fora do trabalho, somos os mesmos, com os mesmos valores e atitudes. Entretanto, nem sempre o curso universitário abre espaço para pensar a pessoa que se está formando. Promove-se uma hipertrofia do profissional, em detrimento do ser humano.

Duran (1994, p. 285), em uma pesquisa sobre a formação do psicólogo brasileiro, menciona um de seus entrevistados, que fala sobre usar a "área para ensinar a psicologia. Desse modo, o jeito que o aluno aprendeu de olhar para a instituição escola, vale como aprendizagem do jeito de ver o real, do jeito de trabalhar em qualquer instituição, por exemplo".

Recursos materiais e técnicos utilizados nas supervisões e no estágio

Os livros de histórias e de poemas, os CDs e as reproduções de obras de arte foram utilizados nos três grupos coordenados pelos estagiários – o das crianças, das mães e das professoras – e também nas supervisões. A escolha desse material foi guiada por minhas experiências e preferências pessoais, mas eles ficaram à vontade para utilizar outros textos, poemas, músicas e reproduções de que gostassem. Outro aspecto pensado na seleção do material foi a facilidade de acesso e a viabilidade de aquisição do mesmo pela escola, após o término do estágio, se houvesse interesse.

Durante as supervisões, o material foi apresentado e colocado à disposição dos estagiários, para ser usado não apenas neste estágio, mas também em outros, e/ou para ser utilizado em outras situações, por interesses particulares. É curioso que,

durante o ano, outros alunos do curso de Psicologia vieram solicitar-me o empréstimo de alguns livros e CDs, atraídos pela divulgação feita pelos estagiários.

Cada estagiário responsabilizou-se pela organização dos grupos com o qual iria trabalhar e o interesse pessoal de Pedro, Ana, Beatriz e Lara serviu como parâmetro para a seleção de atividades e materiais para o trabalho na escola. Um ponto sobre o qual insisti muito foi que todo o material utilizado deveria ser, primeiramente, intensa e exaustivamente explorado pelos próprios estagiários. Sugeri que adotassem "Gramática da Fantasia", de Giani Rodari (1982), como livro de cabeceira, repleto de idéias interessantes para o estágio. Diana, que na ocasião ainda participava do estágio, disse que era como um livro de pensamentos, *"pra ler todo dia"*.

Propus algumas atividades de pintura, recorte, colagem e desenho aos próprios estagiários, para que eles pudessem, nesse fazer, experimentar cores, texturas, técnicas e também pensar sobre as atividades e o impacto destas junto aos grupos de trabalho na escola (ver um exemplo na figura 5). Beatriz escreveu, em seu diário de campo, sobre uma dessas experiências:

"Hoje a supervisão foi na casa da Silvia e foi muito especial e diferente. Fizemos atividades que são sugestões para o trabalho com as crianças. É muito legal lembrar-se dos tempos de criança; tinta, giz de cera e cola têm cheiros que remetem à infância. Além de aprender novas técnicas, saí da supervisão lembrando-me de coisas boas. A escola, velhos amigos que não estão mais comigo e que são impossíveis de ver, senão quando se sente o cheiro de ser criança."

A exploração do material feita por Ana, Lara, Pedro e Beatriz foi fundamental para um maior conhecimento a respeito do mesmo e para a posterior seleção para utilização no estágio. Era preciso apresentar o material de forma que eles pudessem observá-lo, tocá-lo e senti-lo, trazendo-o para a própria vida. Apenas um mergulho nos livros, reproduções de obras de arte e nas músicas possibilitaria um contato

Figura 5 - Atividade realizada pelos estagiários – Intervenção sobre xerox de uma fotografia de Uberlândia.

efetivo, que provocasse um impacto nos estagiários. Impacto necessário para dar sentido ao trabalho que seria desenvolvido por eles.

Quando e como trabalhar com artes visuais, literatura e música coube a eles decidir, mas, para isso, era preciso ter em mente os objetivos para cada grupo, que guiariam a escolha das atividades. Tivemos o cuidado de pensar sobre as técnicas de utilização dos diversos materiais para um melhor aproveitamento. Conhecer as pessoas com que se estava lidando também foi um requisito imprescindível para a seleção de tudo o que seria utilizado e para a organização do trabalho.

Nos grupos, os estagiários procuraram não levar material em excesso, o que poderia provocar ansiedade, pois as pessoas talvez quisessem experimentar tudo e não disporiam de tempo suficiente para isso. O ideal seria explorarem ao máximo o que lhes fosse oferecido. É por isso que seria importante o uso do material pelos próprios estagiários, pesquisando as possibilidades e técnicas antes de apresentá-las aos grupos.

Pedro sentiu-se muito à vontade no planejamento das atividades e utilizou as perguntas da pesquisa e suas preferências pessoais para selecionar o material para os encontros. Além do que ofereci, levou textos de Rubem Alves, poemas de Carlos Drummond de Andrade e de Vinícius de Moraes, músicas de Chico Buarque, Gonzaguinha, Ivan Lins, Geraldo Vandré e reproduções de Camile Pissaro. Também trabalhou com poemas que escreveu, inspirado pelo próprio estágio.

Além do conteúdo relativo à arte, os encontros com as professoras foram fundamentados em textos teóricos, sobre formação docente, de autores até então desconhecidos para o estagiário. A leitura de Antonio Nóvoa, em especial, provocou *insights* em Pedro que acrescentaram uma dimensão mais ampliada ao seu trabalho.

O envolvimento dos estagiários com as reproduções de obras de arte, CDs e livros de histórias, material trabalhado no estágio e nas supervisões, acabou conduzindo esta pesquisa para um caminho que não havia sido originalmente pensado. Ao longo do ano, houve um contínuo interesse e entusiasmo por todo o

material que estava sendo empregado, como um enamoramento. Eu não havia previsto o arrebatamento que esse material poderia provocar em Ana, Beatriz, Lara e Pedro, nem as mudanças desencadeadas nos estagiários pelo contato com o mesmo. Isto foi imprescindível para que, na interlocução com as crianças, pais e professores, o emprego de música, literatura e artes visuais não soasse de maneira artificial, mas como algo que efetivamente fizesse sentido para os estagiários.

O progressivo e contínuo contato com o material acima citado gerou reflexões baseadas em contatos anteriores com o mundo da arte. Diana e Ana recordaram-se de experiências vividas na infância, em aulas de Educação Artística e oficinas organizadas nas escolas em que estudaram e que as marcaram profundamente. Lara e Diana lembraram-se que, antes de entrar na faculdade, ouviam músicas e liam poemas com mais freqüência, o que foi deixando de ocorrer ao longo do curso.

Os estagiários começaram a levar para a supervisão livros, recortes de jornal e notícias de exposições de arte. Pedro passou a gravar alguns filmes transmitidos na televisão (por canais pagos) que considerava interessantes, para emprestá-los para o grupo.

Houve mudanças em relação ao próprio material utilizado no estágio. Na primeira vez em que ouviu "Canções Curiosas", Pedro disse que não havia gostado: *"São músicas que eles mesmos compuseram, não são aquelas tradicionais... é um estilão bem MPB"*. Embora ele apreciasse a música popular brasileira, o referido CD provocou-lhe um estranhamento, pois estava acostumado a um outro tipo de música para crianças. Algum tempo depois, ele voltou ao assunto, dizendo a Lara: *"Você é custosa, você me fez gostar daquele CD que eu não gostava"*. Entusiasmada com as músicas, ela havia conseguido despertar o interesse do colega, apresentando-lhe uma outra maneira de ouvi-las.

Diana contou, animadamente, que estava contagiando alguns colegas de curso: *"Eu fico ouvindo no carro; aliás o povo deve achar que eu sou louca, porque eu saio ouvindo 'Castelo Rá-Tim-Bum'... Eu estou propagando todas as músicas"*.

Beatriz conheceu um artista plástico em Goiânia e conversou com ele a respeito do estágio. Em visita a essa mesma cidade, foi a uma exposição de xilogravuras de Salvador Dalí. Entusiasmada, explicou a técnica para o grupo e contou que acompanhou a visita monitorada de um grupo de crianças, aproveitando para observar as reações e comentários delas.

Em uma viagem, Pedro precisou aguardar o vôo no aeroporto de São Paulo. Havia uma exposição de esculturas e a artista estava presente no local. Ele aproximou-se, conversou a respeito da obra e sobre o estágio. Na supervisão, disse que se isso houvesse ocorrido há um ano atrás, sequer teria parado para observar a exposição.

Os interesses dos estagiários não ficaram restritos aos limites do estágio. Eles ouviram todos os CDs, não apenas para utilização no trabalho, mas também para apreciação pessoal. Uma criança, prima de Beatriz, ao visitá-la, ouviu "A Arca de Noé" e falou: "*Até que enfim alguém comprou um CD bom nessa casa!*".

Lara, que desde o primeiro momento em que viu reproduções de Gustav Klimt (figura 6) apaixonou-se pelo pintor[8], pediu para ficar responsável pela apresentação da vida e obra do mesmo. Enquanto mostrava ao grupo o material que havia preparado, lançava algumas perguntas: "*O que que vocês percebem nessa mulher aqui?*", "*Perceberam a diferença deste Klimt e desse Klimt?*", destacando as influências sociais sobre a produção do artista.

As biografias de alguns dos artistas estudados, como Paul Cézanne (figura 7), Paul Klee (figura 8), Gustav Klimt, Henri Matisse, Piet Mondrian, Pablo Picasso (figura 9) e Candido Portinari, despertaram questionamentos e reflexões sobre arte, apreciação, processo criativo e influências culturais.

---

[8] Em uma aula da disciplina PEPA II (em 1998) sobre o desenho da criança, falei que o contato com obras de artistas de diferentes épocas pode possibilitar ao professor e ao psicólogo um outro olhar sobre o desenho infantil. O contato com diferentes materiais e técnicas pode auxiliar a ruptura de uma visão baseada em certo e errado em relação a esse tema. Mostrei aos alunos algumas transparências com reproduções de obras de diversos artistas, entre eles Gustav Klimt. Lara não o conhecia e demonstrou interesse e admiração pelo mesmo.

Inicialmente, as biografias e algumas obras foram apresentadas e discutidas nas supervisões, para que, posteriormente, os estagiários selecionassem e organizassem os trabalhos nos grupos, orientados por suas preferências pessoais. Beatriz disse que havia ficado impressionada com as atividades políticas de Portinari (figura 10), totalmente desconhecidas para ela. Ana comentou que, ao se conhecer o artista, a obra passa a ser vista de uma outra forma: "*Porque o próprio pintor, ele tá dentro de uma sociedade, num contexto histórico...*". Beatriz acrescentou: "*E ele não vai ficar neutro*".

O contato com a obra de alguns artistas, como Gustav Klimt e Piet Mondrian (figura 11), anteriormente desconhecidos, despertou curiosidade e delineou predileções.

A série "Jazz", de Henri Matisse (figura 12), por exemplo, causou bastante surpresa pela técnica (recorte e colagem), que lhes pareceu pouco usual. A partir deste artista, o segundo a ser focalizado, o grupo começou a explicitar suas preferências, atitude fundamental para poderem pensar sobre as obras, o que pode ser verificado no comentário de Ana sobre Matisse: "*Eu vi, eu gostei, eu gosto dessas cores fortes*".

Com o passar do tempo, começaram a estabelecer comparações entre os artistas pesquisados, como fez Lara, a respeito de algumas reproduções de Cézanne (figura 13): "*Comparando com o Klimt, essas mulheres... não têm muita sensualidade, elas são simples*". Reproduções, músicas, histórias e poemas foram configurando sentidos bastante pessoais para cada um dos estagiários.

No início, tanto Beatriz quanto Ana não permitiram que as crianças manuseassem os livros, com receio de que fossem estragados, porque eram meus. Mostrei que uma criança só pode aprender a manusear e cuidar de um livro se puder fazê-lo com as próprias mãos, mesmo que isto implique em algum dano ao mesmo.

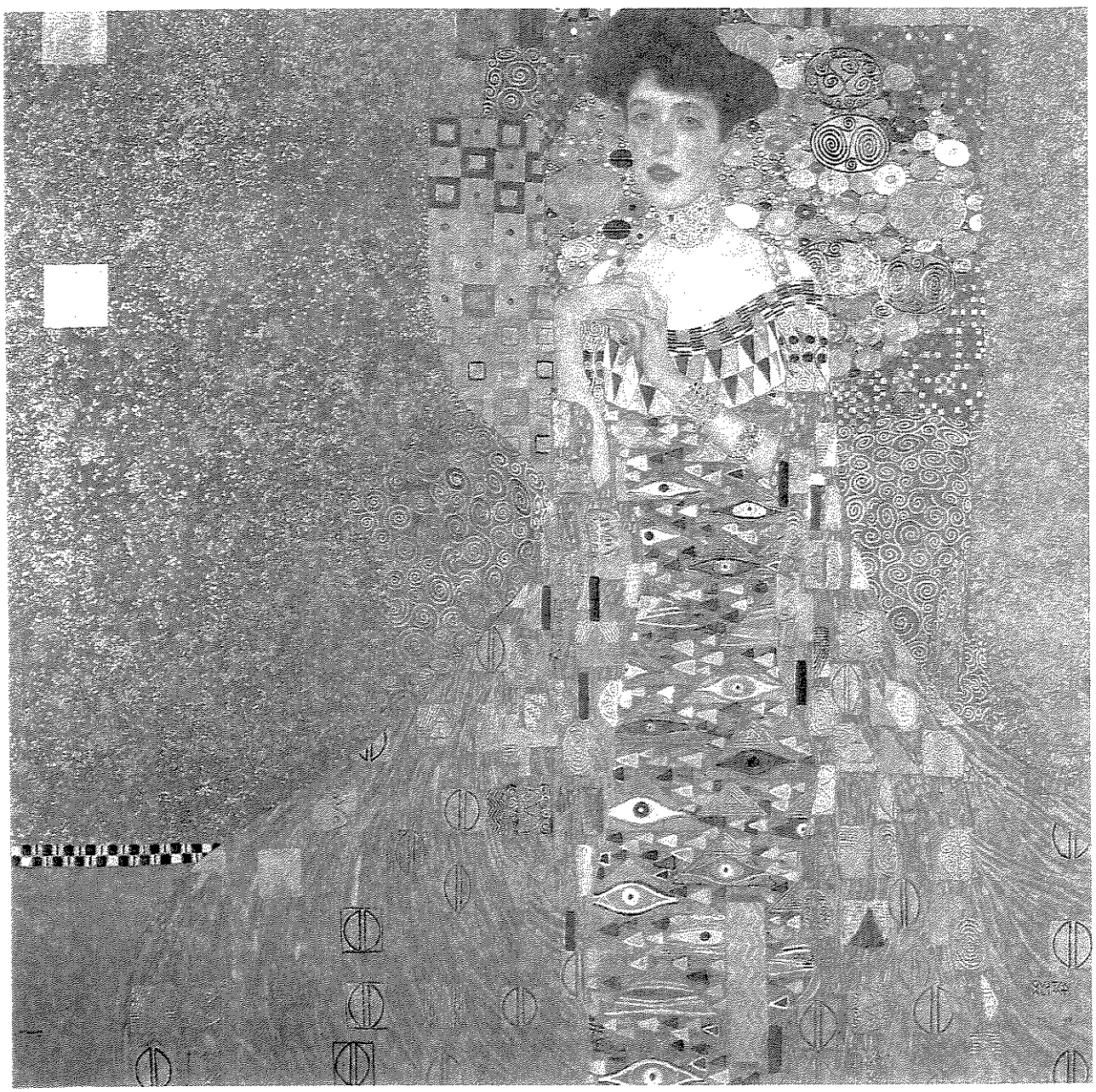

Figura 6 - Retrato de Adèle Bloch-Bauer I. Gustav Klimt.1907. Óleo e ouro sobre tela, 138 x 138 cm.

Figura 7 - A Montanha Sainte-Victoire. Paul Cézanne.1902-1906. Óleo sobre tela, 65 x 81 cm.

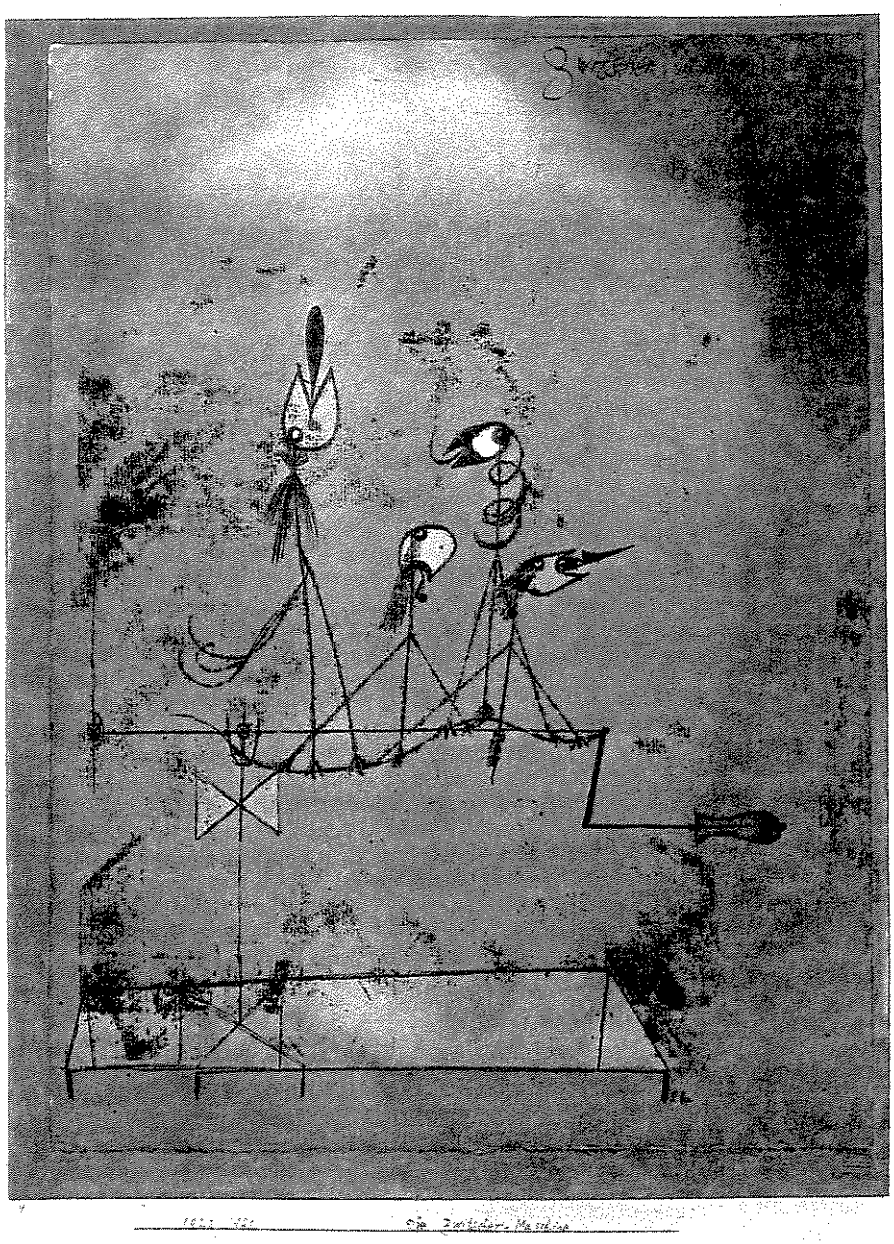

Figura 8 - A máquina de chilrear. Paul Klee. 1922. Desenho a óleo e aquarela sobre cartão, 41,3 x 30,5 cm.

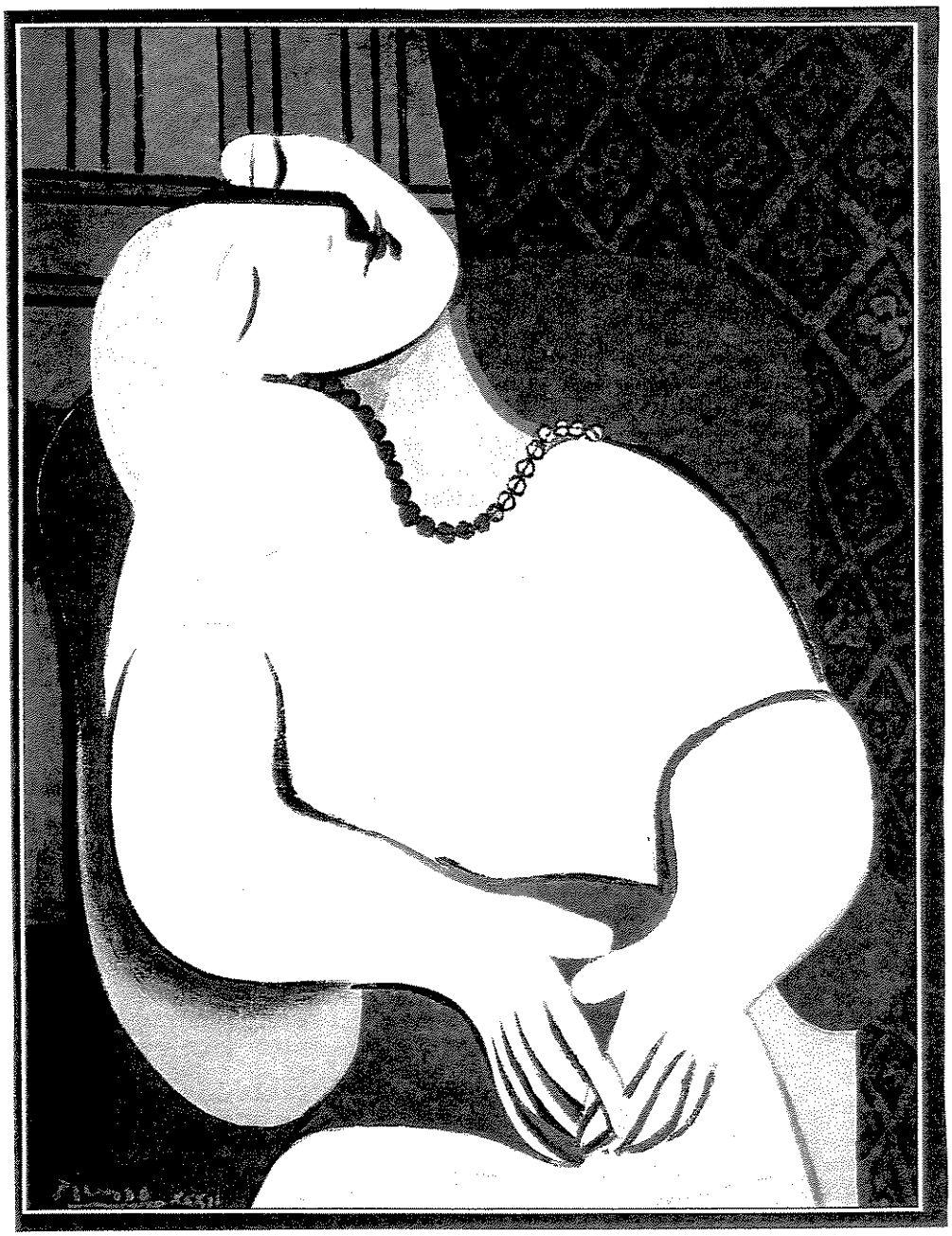

Figura 9 - O sonho. Pablo Picasso.1932. Óleo sobre tela, 130 x 98 cm.

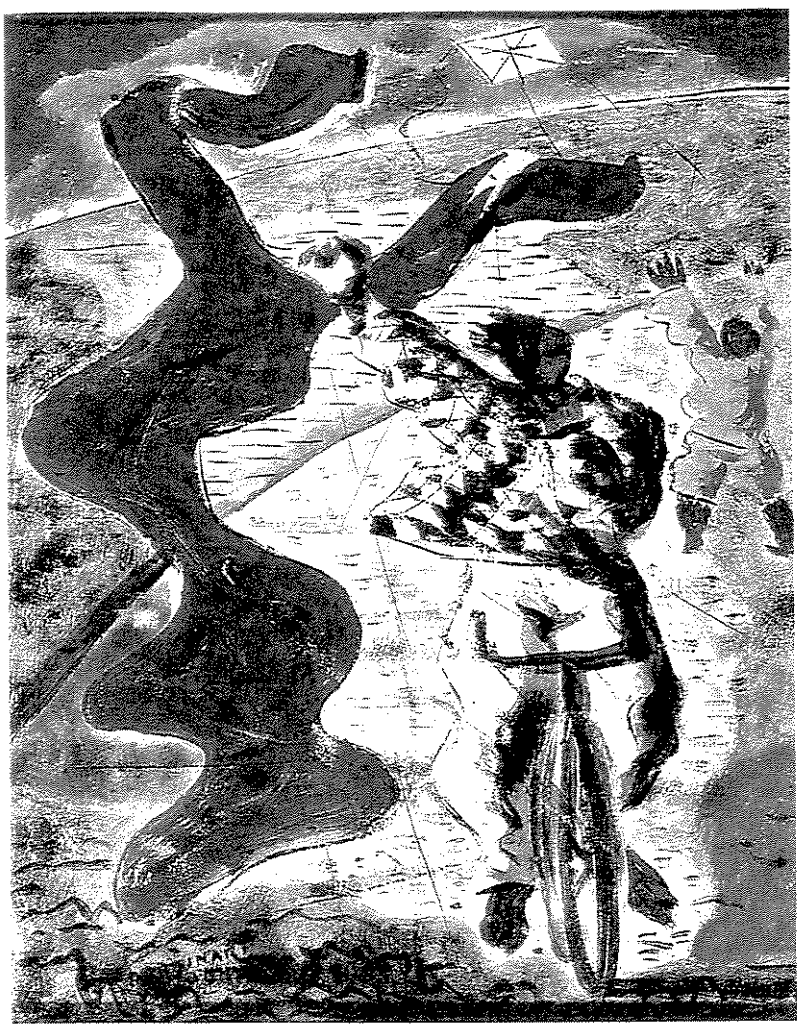

Figura 10 - Tintureiro. Candido Portinari.1942. Pintura a têmpera/madeira, 45 x 35,7 cm.

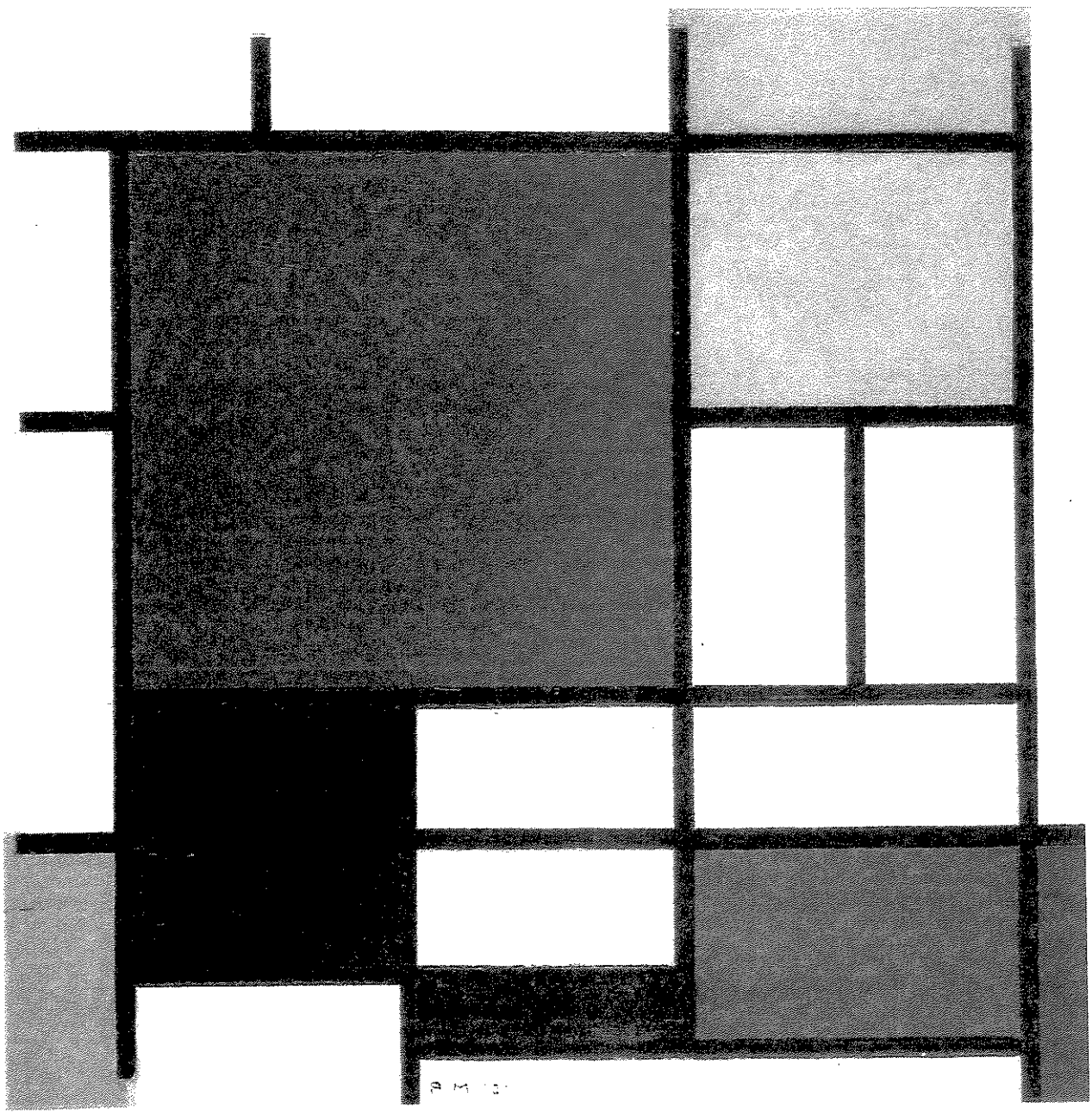

Figura 11 – Composição com vermelho, amarelo, azul e preto. Piet Mondrian. 1921. Óleo sobre tela, 59,5 x 59,5 cm.

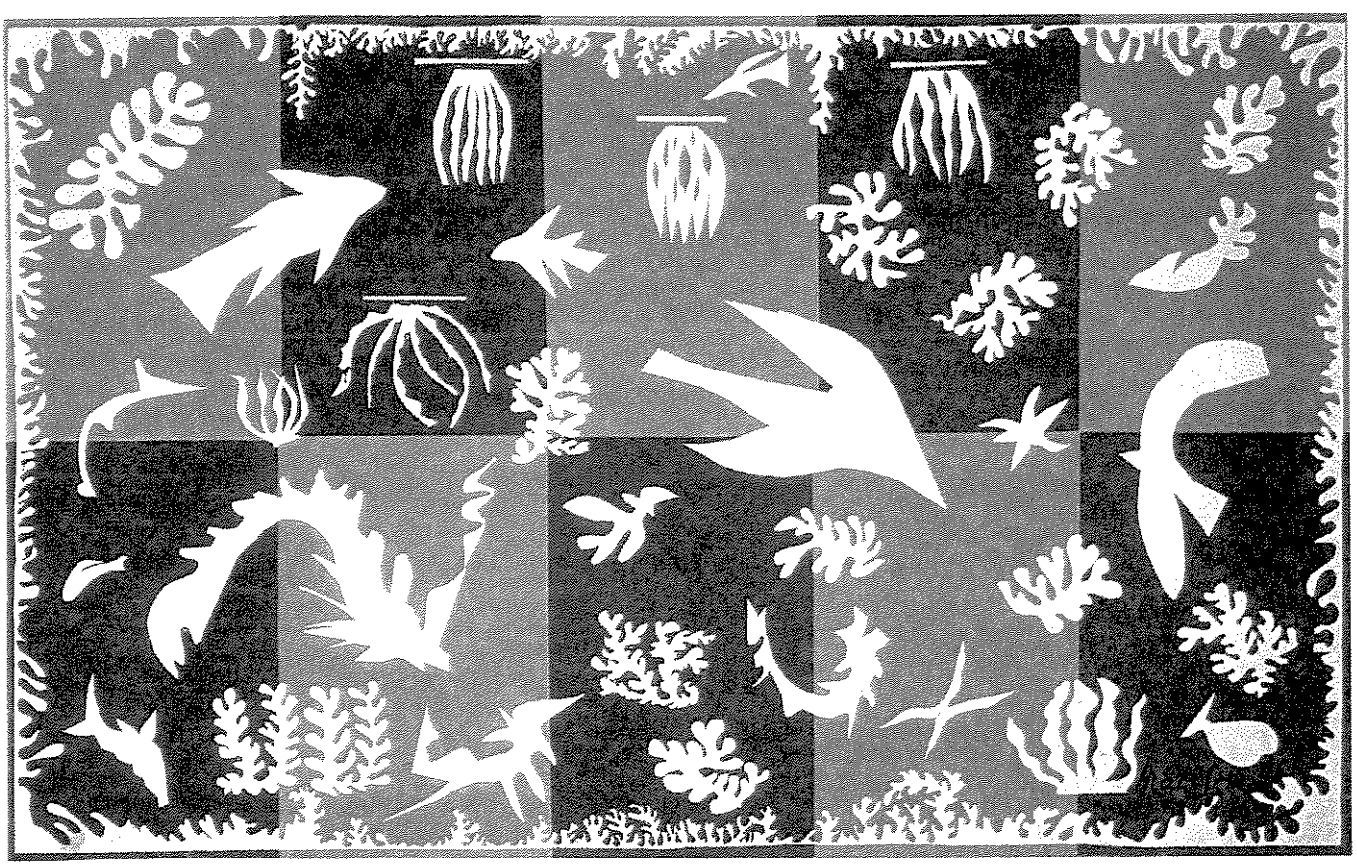

Figura 12 – Polinésia, o Mar. Henri Matisse. 1946. Guache recortado, 200 x 314 cm.

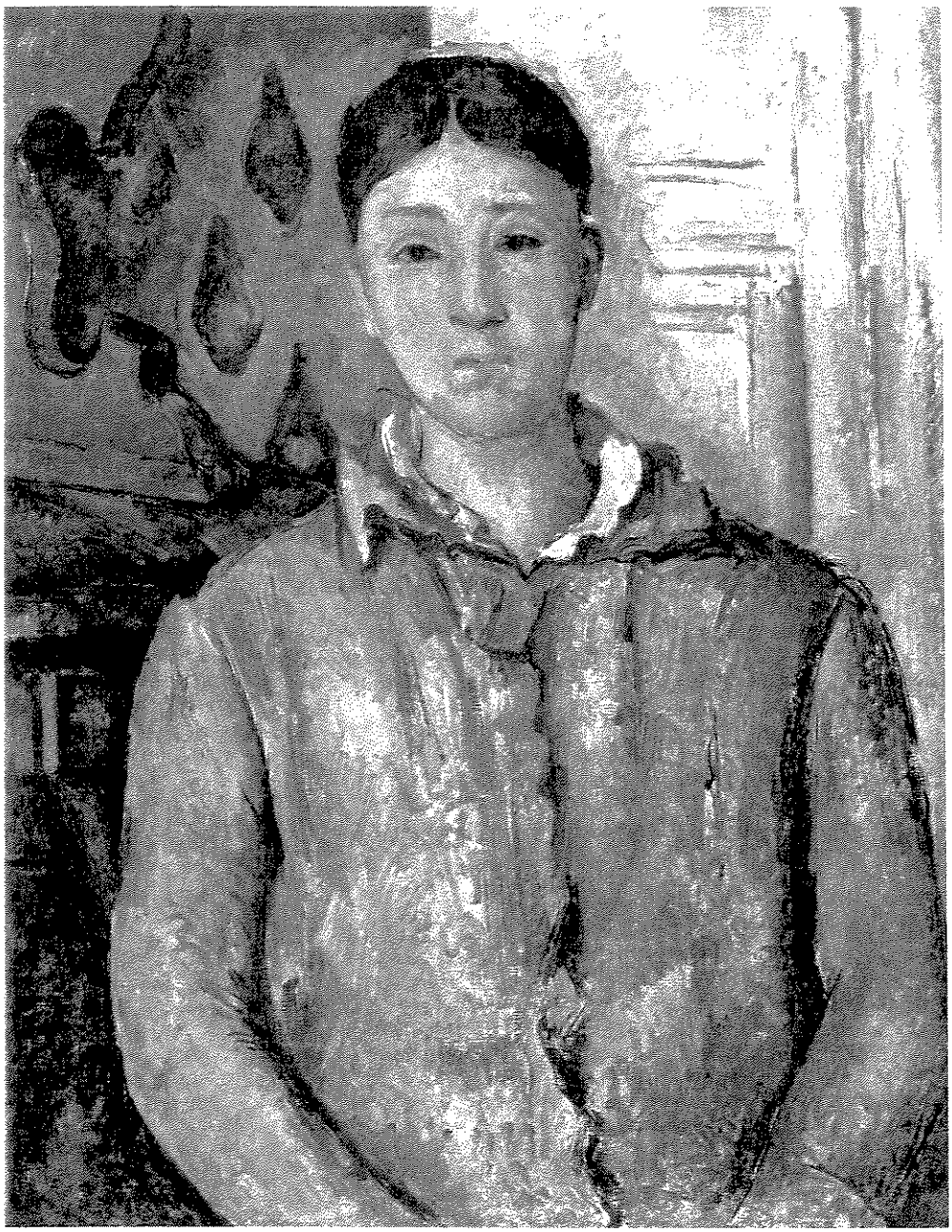

Figura 13 - Retrato da Senhora Cézanne. Paul Cézanne. 1885-1887. Óleo sobre tela, 73 x 60 cm.

Cecília Meireles (1979) fala da ternura com que os livros deveriam ser tratados. Penso que tal sentimento pode ser construído somente a partir do encontro do leitor com o universo apresentado pela literatura.

De forma geral, os CDs, os livros e as reproduções de obras de arte não foram extensamente explorados pelos próprios estagiários e isso acabou refletindo-se no trabalho. A maioria dos livros de histórias e dos CDs não foi utilizada no estágio. Entusiasmo e interesse são imprescindíveis, mas não suficientes, pois é necessário um mergulho no material, que possibilite um pensar mais aprofundado, um questionamento sobre percepções, sentimentos, preferências. A apropriação permite que haja maior flexibilidade e espontaneidade na utilização do material. Por outro lado, considerando o curto espaço de tempo que os estagiários tiveram para metabolizar a descoberta das histórias, das músicas, dos artistas e de algumas obras, e o empenho pessoal na realização de todas as atividades do estágio, creio que foi feito o possível, tendo-se em vista as condições cognitivas e afetivas de cada um deles, as circunstâncias do trabalho realizado na escola e as oportunidades apresentadas nas supervisões.

Como os próprios estagiários lembraram-se, com a entrada na faculdade, acabaram abandonando livros de literatura, poemas e músicas em função da exigente rotina universitária. Será que se, desde o início do curso de psicologia, houvesse um incentivo, através de programas criados com tal finalidade, para que os alunos continuassem (ou começassem) a desenvolver interesse e aprofundamento sobre música, literatura e artes visuais, esse quadro seria diferente?

Pelas respostas apresentadas na seleção do estágio, Pedro, Beatriz, Diana, Lara e Ana demonstraram um interesse por arte, fato fundamental para que o contato com o conteúdo que lhes apresentei partisse dessa simpatia inicial.

Vygotsky (1999, p.307) afirma que "a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma". De diversas maneiras, os estagiários manifestaram mudanças provocadas pelo contato com arte. Embora o material pudesse ter sido

explorado mais ampla e profundamente, houve modificações perceptíveis em sua utilização. Talvez fosse necessário um tempo maior de contato com os livros, CDs e reproduções de obras de arte, para que ocorresse uma apropriação mais aprofundada. A partir dessa apropriação, poderia tornar-se menos difícil a mediação em relação aos adultos e às crianças da escola, em termos da qualidade das mediações implicadas no trabalho.

Atividades e materiais não usuais na supervisão

Considero algumas das atividades desenvolvidas com os estagiários bastante inusitadas, porque foram incluídas pela primeira vez em um estágio que supervisionei e por não serem prática corrente no curso de psicologia da UFU. Uma delas foi o incentivo a um maior contato com o cinema. Existe um evento mensal na cidade de Uberlândia chamado "Projeto Pré-Estréia", que traz filmes que não entram no circuito comercial, por apresentarem uma diferenciação em relação a este, seja pela narrativa, seja pelo tema abordado, fazendo parte do chamado "cinema de arte". Em algumas ocasiões, quando os filmes são brasileiros, as organizadoras do evento procuram trazer, para um debate com a platéia, alguma pessoa diretamente relacionada à película, como o diretor, o produtor ou algum ator.

Para incentivar os estagiários a terem contato com esse tipo de produção cinematográfica, consegui, junto a uma das organizadoras do projeto, um desconto para os estudantes. Inicialmente eu os avisava sobre os títulos em cartaz, depois, a iniciativa de assistir aos filmes partiu deles próprios. Na supervisão seguinte à exibição, fazíamos comentários a respeito do filme e do debate, quando este ocorria[9].

Outra atividade inédita foi a presença do artista plástico Henrique Lemes em uma das supervisões. Nascido em Uberlândia e radicado desde 1994 em Bremem, na

[9] Não usei o cinema diretamente no estágio, mas indiretamente por meio do Projeto Pré-estréia e das sugestões de filmes aos estagiários, porque considerei que a utilização de mais uma linguagem poderia tornar-se excessiva. Ver os filmes do Projeto, exibidos na época do estágio, no Anexo J.

Alemanha, estava no Brasil em junho de 1999, e gentilmente aceitou meu convite para falar a respeito de seu trabalho. Contou-nos a respeito de sua formação, seu trabalho com xilogravura, o processo de criação, a relação com o público, a crítica e o mercado de artes plásticas, e de como é ser um artista brasileiro na Alemanha. Henrique levou todas as gravuras e esculturas que havia trazido para uma exposição e pudemos apreciá-las e perguntar-lhe a respeito das mesmas. Também ofereceu-me um exemplar do catálogo de sua última exposição.

Como os estagiários já haviam lido e discutido a respeito de alguns artistas, demonstraram bastante curiosidade sobre Henrique e sua obra. Foi uma experiência bastante incomum, e que proporcionou aos estagiários uma outra visão sobre a arte, de forma geral, e sobre o trabalho de um artista contemporâneo.

Desde o início do ano, eu havia combinado com os estagiários que, se houvesse alguma grande exposição em São Paulo, faríamos uma excursão, aproveitando também para passear um pouco por esta cidade, praticamente desconhecida para eles. Freqüentar museus é uma atividade que pode ser extremamente educativa (BUORO, 1996; THISTLEWOOD, 1997; OTT, 1997), pois o contato com a obra original, o espaço museológico e os rituais presentes na apreciação favorecem uma ampliação do repertório estético e uma compreensão maior sobre os conceitos de arte.

Em outubro, fomos a São Paulo. Chegamos à avenida Paulista antes do horário de abertura do Museu de Arte de São Paulo (MASP) e sugeri que fôssemos até a Livraria Cultura. No MASP, vimos "Picasso, Anos de Guerra – 1937-1945". Depois do almoço, fomos ao Banco Real ver a exposição "O Brasil e os Holandeses"; em seguida, à Galeria da FIESP, onde vimos "Entre, a obra está aberta", de Amelia Toledo. Finalizando a maratona, no Parque da Luz vimos "Esculturas Monumentais Européias". Aproveitamos para passar pela Estação Júlio Prestes e conhecer a Sala São Paulo que, infelizmente, estava fechada. Emoldurada pelos fantásticos vitrais da estação, vimos a última exposição – "Mapa Cultural Paulista" –, um panorama com obras de artistas de inúmeras cidades do Estado de São Paulo.

A viagem foi inesquecível. Pedro repetiu diversas vezes "*Eu vi Picasso!*", e recorto um trecho de seu relato escrito a respeito da experiência:

"Picasso é um toureiro de emoções. Não se sai o mesmo após Picasso. Os anos de Guerra passaram por ele e ele passou por nós deixando vestígios inapagáveis. A Guerra guerreou contra ele e ele guerreia contra nós. .....

As 'Esculturas do Mundo' passaram por nós, não lhes somos indiferentes. Como ser indiferente a uma tão grande linguagem feita com palavras tão nítidas que são os tamanhos enormes de expressões culturais? Amelia Toledo abriu a sua obra. Entre quem quiser! Como não entrar, com tamanha suavidade? Ver o Brasil-Holandês levou-nos a uma história mal contada. Pouco se fala. Pois quem ficou para contar a história são os supostos[10] *vencedores. Aliás, vencedor de quê!?. Picasso abriu uma história a ser contada. Como fechar a gestalt de Picasso? Como encerrar Picasso?*".

O texto de Lara também mostra o impacto da viagem e ilustra tanto o enamoramento pela arte, no olhar dirigido aos pormenores das obras apreciadas, quanto a atenção da estagiária à cidade, aos edifícios, ao contexto mais amplo em que as obras estavam inseridas; indica alterações em seus sentimentos, percepção, memória e pensamentos e atesta a importância da arte para a formação do psicólogo:

"Ir para São Paulo parecia algo irreal. Conhecer Picasso ao vivo foi inacreditável. Eu vi um Picasso; não, várias obras de Picasso ao vivo, a menos de um metro de distância!!!

A viagem foi cansativa mas inesquecível. São Paulo é uma cidade linda. Falavam da poluição, do caos urbano, da violência, etc... A impressão que eu fiquei foi: modernidade, vida, arte. Foi uma das

[10] Grifos do estagiário.

melhores tardes de sábado que eu passei. Primeiro foi a exposição de Picasso. Quanta angústia, caos, tristeza. Tanta coisa, e eu não vi quase nada. Não sei explicar o que vi; o que senti foi emoção, algo que cresce, não é triste, nem alegre. É uma ansiedade, indignação diante de tanta genialidade, inteligência inigualável. Como homem, Picasso é cruel com as mulheres, mas é um gênio. Cada obra despertou em mim sentimentos inomináveis.

Depois os holandeses. Nosso país mapeado e retratado com formas muito originais e detalhadas. Cada mapa minuciosamente traçado. Cada tela que demonstrava a admiração dos estrangeiros por nosso país. E o prédio do banco. Uma belíssima obra de arquitetura. Agradável local que acredito agradar e satisfazer vários clientes.

A arte contemporânea de Amelia Toledo me deixou sem ação. Não sabia o que fazer, mas fiz um pouco do que achei possível. Foi necessário um pouco de coragem. Será que pode, será que não? Será que eu deixarei marcas? Será que é isso que ela queria, ou será que ela previa mais ou menos as nossas ações? Não sei...

No Parque da Luz mais e mais... não sei o quê. Essas esculturas enormes me fizeram sentir o que sou. Mas eu descobri, se eu quiser, posso me transformar. Meus atos, meu trabalho pode me fazer mais. O que estes artistas fazem, os torna imortais. O efeito das obras muda o mundo das pessoas que permitem. Felizes estes que dão permissão.

Sou um pouco 'melhor' hoje. Muita coisa em mim mudou e está mudando. Hoje eu vivo mais, porque algo pede mais e mais em mim. É uma inquietação que atormenta e uma acomodação satisfatória ao mesmo tempo. Confuso, né? Para entender, sim. Para crescer, não. Não deixa de ser difícil e bom".

Em ambos os textos, a palavra mudança está presente. Outras palavras sugerem ainda que o contato com as obras de arte adquiriu o caráter de uma epifania: linhas, formas, volumes, espaços, cores e luzes provocaram reverberações, traduzidas em modificações nos sentimentos, pensamentos e gestos. Lara fala de inquietação e de acomodação, movimentos imprescindíveis ao desenvolvimento humano.

Nessa viagem, passamos do século XVI ao XX, e tivemos contato com as mais variadas produções, diversos tipos de suporte e espaços de exposição, o que provocou impactos estéticos, cognitivos, afetivos, sociais. Enfim, foi uma grande experiência em nossas vidas, uma viagem para dentro de nós mesmos, algo que a arte pode proporcionar de maneira contundente.

O uso de gravações em áudio e vídeo como recursos auxiliares para o supervisor de estágio

As gravações em áudio e vídeo, feitas ao longo do estágio, mostraram-se bastante profícuas durante as supervisões. Inicialmente, os estagiários ouviram as fitas das entrevistas feitas com as mães e os pais das crianças. Lara comentou que, ao ouvir e comparar as fitas de duas entrevistas, efetuadas em momentos diferentes, pôde perceber que estava muito ansiosa na primeira e, na seguinte, "*muito mais tranqüila*". Isso mostra que ouvir a si mesmo pode ser um excelente exercício para se pensar sobre a própria atuação e, também, para ouvir, efetivamente, o outro.

Outros aspectos foram apontados pelos estagiários, como o estranhamento ao ouvir a própria voz, o jeito de falar, o tom de voz, algumas palavras que se repetiam desnecessariamente no discurso. Estes pontos valem também para a supervisora, pois, ao escutar-me, tive oportunidade para pensar sobre aspectos como os acima assinalados e verificar os momentos de minhas intervenções, os incentivos à participação dos estagiários, enfim, os diversos modos de interlocução presentes nas supervisões.

A utilização dos registros em áudio e vídeo foi pensada, inicialmente, apenas como recurso técnico para a pesquisa, mas considerando-se a proficuidade desse procedimento, foi adotado como expediente auxiliar para a supervisão do trabalho na escola. O vídeo não substituiu os relatos das estagiárias, mas os complementou. Eu via as fitas depois de Ana e Beatriz já terem narrado os acontecimentos nos grupos com as crianças. As fitas, cujo objetivo inicial era registrar esses momentos para uma posterior análise para a pesquisa, serviram como excelente material auxiliar para as supervisões. Assistindo-as, pude ter uma noção mais ampla do que havia acontecido nos encontros, pois mostraram detalhes minuciosos das interações das crianças entre si e com as estagiárias.

Em algumas ocasiões, Ana e Beatriz falavam para mim: "*Depois você vê a fita*", para assegurarem-se de que, dessa forma, eu poderia ter uma noção mais fiel sobre os seus relatos, bem como oferecer um apoio para o trabalho que elas estavam desenvolvendo. Ana também sugeriu para a colega que assistissem juntas às fitas, para trocarem idéias. Essa estagiária, que posteriormente passou a filmar o grupo de Beatriz, relatou que tal experiência a fez vivenciar *"os dois lados da moeda"*, auxiliando-a no trabalho com as crianças de seu próprio grupo.

As vídeogravações também são um ótimo recurso para o estagiário, que nelas tem a oportunidade para refletir com maior acuidade sobre sua atuação. Isso pode ser ilustrado pela ocasião em que Ana ficou muito chateada com seu procedimento em relação a um dos meninos do grupo. Depois da supervisão, assistiu novamente à fita e se perguntou por que havia ficado "*tão preocupada*". Foi importante para ela ver que, após ter elaborado melhor os acontecimentos, pôde olhar para eles e para si mesma com mais tranqüilidade, a partir de uma perspectiva diferente.

A aprendizagem da intervenção que o psicólogo escolar pode oferecer é difícil para os estagiários. Com a utilização do vídeo pude verificar, por exemplo, que algumas vezes, sem perceber, eles pareciam assumir uma postura semelhante às das professoras, conforme ocorreu quando uma das estagiárias disse para as crianças:

"*Presta atenção* (à história) *que depois eu vou perguntar*". São detalhes que geralmente não aparecem nos relatos verbais a respeito do trabalho realizado.

O fato de nas supervisões eu citar detalhes do trabalho com as crianças, não ficando apenas na superfície, foi elogiado por uma das estagiárias. Isto só foi possível dada a existência das fitas, que me possibilitaram olhar muitas vezes para o mesmo material, microgeneticamente.

Creio ser importante destacar a coragem de Ana e Beatriz ao exporem seus trabalhos para mim. Apesar de as fitas apresentarem-se como um bom auxílio didático, os relatos das estagiárias sempre foram minha prioridade. Talvez pudéssemos ter assistido juntas a algumas fitas ou trechos, utilizando a técnica de autoscopia (SADALLA, 1998, p. 45):

> A pessoa pode contemplar-se no vídeo, a partir de infinitos pontos de vista, tomando consciência de si mesma, de sua imagem, do som de sua voz, de sua postura, de seus gestos e de suas atitudes, enfim, pode, inclusive, perceber como as outras pessoas a vêem.

Repito que o vídeo pode funcionar como um auxílio para o supervisor, mas não panoptipicamente (FOUCAULT, 1991), para policiar as atividades dos alunos. É apenas mais um recurso, que não substitui o relato verbal e o relatório escrito do estagiário descrevendo os acontecimentos vivenciados.

A constatação das mudanças ocorridas

Em dezembro, ao marcar a entrevista final com a diretora, esta me disse que os estagiários já eram "*de casa*" e que o trabalho estava sendo "*ótimo, mas você sabe, o problema são os pais*". Frisou várias vezes que se algo não havia dado certo era porque os pais não haviam colaborado.

Na última reunião na escola, falamos sobre a proposta inicial e onde havíamos chegado ao final do estágio. Primeiramente, demos a palavra à diretora e, em seguida, cada estagiário falou um pouco sobre o trabalho e as dificuldades encontradas (como reuniões desmarcadas, falta de limpeza das salas, métodos disciplinares). Penso que

tais aspectos deveriam ter sido apontados antes, ao longo do ano, para que houvesse a possibilidade de intervenção e conseqüentes mudanças. Entretanto, reconheço que nem sempre é possível abarcar todos os aspectos da situação em que se está envolvido no exato momento em que se dão os acontecimentos. Algumas vezes, somente com o distanciamento proporcionado pelo iminente término é que se consegue realizar uma avaliação retrospectiva, um pouco mais aprofundada.

A diretora e a supervisora teceram somente elogios ao trabalho realizado na escola e não fizeram nenhuma ressalva. A diretora comentou que poderia ter ocorrido alguma falha de sua parte. Destacou o "*compromisso*" e a "*seriedade*" dos estagiários e afirmou que, se permanecesse na direção, gostaria que o trabalho não fosse interrompido. Mencionamos a questão do castigo e a diretora falou: "*Nem sei, o que que a gente vai falar?*", dando a entender que as professoras é que eram responsáveis pela medida.

A diretora nos disse que entre todos os trabalhos realizados (por terceiros) na escola, em seus oito anos na direção, o nosso havia sido o primeiro a retornar à instituição para dar satisfações sobre o estágio. Esta informação deixou-me bastante incomodada – principalmente por minha pessoa representar a universidade –, pois o fechamento de um trabalho só acontece no momento em que se pode conversar a respeito, realizando um balanço das mudanças ocorridas, pontos falhos e sugestões para o futuro. Aproveitamos essa oportunidade para também ressaltar as especificidades da atuação do psicólogo escolar.

Quero salientar que, apesar de todos os percalços, senti-me bastante agradecida por a escola ter cedido um espaço para nós e faço questão de enfatizar isto[11], afinal, nós entramos sem sermos convidados e este é um fato a ser considerado na compreensão do trabalho nela realizado. Aceitando o trabalho, a instituição também assumiu suas limitações, abrindo caminho para a parceria. Embora o estágio

[11] Comprometi-me a levar um exemplar da tese, ao final do trabalho.

tenha sido interrompido temporariamente em função de ser uma pesquisa com um tempo predeterminado, conquistamos um importante espaço para trabalhos futuros.

Algumas mudanças verificadas nos gestos, falas e comportamentos dos estagiários surgiram ao longo do ano, evidenciadas durante as supervisões. Diana, por exemplo, comentou, na época da avaliação com as crianças, que aquele procedimento também os estava afetando. Pedro confirmou essa percepção:

"*Todos nós estamos desesperados para entrar logo no 'vamos ver' da coisa* (risos), *mas parece assim, que a gente não tá notando que a Silvia já entrou no 'vamos ver' da coisa* (ri)... *é um estágio que está produzindo uma resposta e também uma visão de mundo diferente*".

Nesse momento do trabalho, os estagiários estavam voltados para a leitura de textos teóricos e dos livros de histórias, a audição dos CDs e a apreciação das reproduções de obras de arte. Na escola, estavam realizando observações em sala de aula e iniciando as avaliações das crianças. Eles mostravam-se ansiosos para começar os grupos, como se as atividades que estavam sendo desenvolvidas até aquela ocasião não estivessem relacionadas com as tarefas a serem efetuadas posteriormente. Pedro alertou as suas colegas sobre o fato de que o estágio já estava acontecendo e sobre as modificações que estavam ocorrendo com eles.

Pequenas alterações, denunciadas em falas como as acima citadas, mostram transformações ocorridas na percepção dos estagiários. Diana lembrou que quando Lara apresentou Klimt, disse que passou a reconhecer trabalhos desse artista em outros contextos e perguntou: "*Será que isso vai acontecer comigo, em relação a Cézanne? E assim, olhando pro quadro* (reprodução de um auto-retrato de Cézanne que eu havia levado) *eu sei até em que fase ele pintou isso aqui* (ri)".

A estagiária admirou-se ao perceber que havia reconhecido o auto-retrato do artista antes que eu citasse a autoria. Isso também mostra a irreversibilidade do conhecimento, denunciada na mudança do olhar.

Lara comentou que havia mostrado algumas reproduções de Renoir para o namorado, perguntando o que ele pensava e sentia a respeito. A estagiária percebeu que ele não estava acompanhando as mudanças que via em si mesma. Ele não estava tendo as mesmas oportunidades que ela de conhecer reproduções de obras de alguns artistas, detendo o olhar sobre elas e podendo pensar a respeito de suas impressões e sentimentos.

No mesmo dia em que Pedro apresentou informações e reproduções de Mondrian, Diana se surpreendeu, quando, à tarde, ao chamar uma cliente (de um estágio em psicologia clínica) na sala de espera, observou que esta usava uma calça azul, uma camiseta branca e estava encostada em uma almofada vermelha. Ao ver tal cena, a estagiária pensou: "*Gente, um quadro do Mondrian na minha frente!*".

Lara citou uma teoria existente em psicologia social sobre mudanças ocorridas na percepção em função dos referenciais pessoais de cada um: "*Eu estou desse jeito, parece que onde eu vejo tem arte: no jornal, na televisão, não é?*".

Os dois exemplos acima evidenciam as modificações ocorridas na percepção das estagiárias não apenas em função do contato com reproduções de obras de arte, mas também com as atividades realizadas ao longo das supervisões e do próprio estágio. Segundo a teoria histórico-cultural, percepção e linguagem são funções psicológicas que mantêm um estreito vínculo, pois o sujeito realiza recortes no mundo em que vive por meio da palavra, percebendo esse mundo sempre de maneira contextualizada. O contato com diversas imagens desencadeou reflexões que, por sua vez, provocaram transformações nos processos perceptivos.

Devido ao excelente entrosamento do grupo, as supervisões foram momentos bastante agradáveis, tanto para a supervisora quanto para os estagiários. Houve um grande respeito pelo trabalho dos colegas. Ana, Beatriz, Lara e Pedro chegaram a cobrar assuntos que eu havia anunciado mas esquecido e solicitaram material teórico

que lhes permitisse aprofundar o trabalho em desenvolvimento com seus respectivos grupos[12].

Beatriz, que pouco falava nas primeiras supervisões, com o tempo passou a expor mais as suas opiniões e a fazer perguntas sobre o estágio. Disse que antes tinha dificuldade para entender a função do psicólogo na escola e que o estágio ajudou-lhe a compreender melhor esta função.

O estágio foi um importante exercício para os estagiários começarem a construir suas formas de subjetivação profissional[13] (FONTANA, 2000). Levando-os a pensar sobre as palavras, gestos e posturas diante das crianças, mães, professoras, diretora e outros funcionários da escola, foi possível mostrar-lhes, entre outros aspectos, que o psicólogo precisa ter clareza em relação ao que faz. Respaldado por uma abordagem teórica bem fundamentada, tem condições de orientar-se em sua prática. Como nos mostra Schön (2000), referindo-se à supervisão psicanalítica, a supervisão é uma excelente oportunidade para fornecer aos estagiários exemplos de como pensar como psicólogos.

Avaliando o estágio, Lara comentou, ainda em julho, que "*a leitura* (dos textos e do material utilizado no trabalho) *está diferente... está fazendo mais sentido*". Beatriz disse que estava podendo pensar em coisas que nunca havia pensado antes.

No final do ano, Beatriz, Pedro, Ana e Lara queixaram-se do pouco tempo para fazer tudo o que gostariam e que, para eles, parecia que tudo deveria ter sido resolvido até aquele momento, de preferência com um final feliz. Frisei que deveriam ter clareza quanto ao fato de que todos haviam feito o melhor possível, dentro do tempo disponível. O tempo é um fator, apontado por Vilela (1996), cuja importância muitas vezes é desconsiderada, ao se presentificar o passado e o futuro dos estagiários, do estágio, do trabalho e do período letivo. No término do trabalho, os

---

[12] Ver Anexos B, C e D.

[13] A subjetivação profissional refere-se aos modos de apropriação e internalização das dimensões teóricas e práticas que vão sendo construídas pelo sujeito, referentes à sua profissão.

alunos estavam vivenciando também diversos momentos de desligamento de outros estágios, do curso de psicologia e da vida de estudante[14].

Pedro, ao se referir ao estágio, disse que "*abriu um leque..., de visão, de trabalho, de tudo, tudo!*". Ana falou que adorou fazer o estágio, aprendeu muito e trabalhou com algo de que gostava muito, que era a arte. Também disse que adorou conhecer os pintores.

Beatriz também gostou, aprendeu coisas não apenas relativas à psicologia escolar, mas à vida, e considerou muito bom começar "*a pensar diferente do que é passado... pensar por mim mesma*". Lara falou que "*O processo é muito mais lento, árduo e doloroso do que eu pensava*". Ficou emocionada com as pessoas que participaram dos encontros e sentiu que cresceu pessoal e profissionalmente. Estudar um pouco sobre arte, ouvir músicas e ver filmes, atividades às quais não tinha acesso antes, também fizeram-na crescer: "*Passei a entender um pouco mais sobre as pessoas, o mundo e suas relações*".

Beatriz, Lara, Ana e Pedro deram o melhor de si. Envolveram-se não apenas com os seus respectivos grupos, mas com todo o projeto desenvolvido na escola e conseguiram, efetivamente, realizar um trabalho de psicologia escolar. Isto não significa que não houve falhas, incluindo aquelas que poderiam ter sido levantadas e resolvidas durante a supervisão, talvez até porque só pude pensar mais detalhadamente no estágio como um todo ao debruçar-me sobre os dados da pesquisa de forma mais minuciosa.

Todos os estagiários sublinharam aspectos positivos da supervisão, mas, infelizmente, não conseguiram fazer nenhuma crítica. Em nosso último encontro, Pedro falou que a supervisão foi ótima, "*uma das melhores confrontações que eu tive na minha vida*". Lara, nesse dia, quase não conseguiu falar por estar bastante emocionada e, no relatório final do estágio, escreveu que nos cinco anos de graduação

[14] Tudo isso torna-se ainda mais difícil quando não há perspectiva profissional após a formatura.

este havia sido a sua melhor experiência. Cito aqui um trecho de seu relato, por considerá-lo significativo para a avaliação do trabalho:

"A importância da relação pessoal, do vínculo afetivo na aprendizagem, de como um educador, através do seu olhar, influencia o seu aluno a aprender. O quanto é importante a confiança, o respeito, a crença na capacidade do outro. Sei a situação ideal de aprendizagem por tê-la vivido".

Tanto Ana quanto Beatriz destacaram que o estágio poderia ajudá-las em qualquer outra área da psicologia e na vida, de maneira geral. Este é um ponto bastante importante para mim, pois mostra uma coerência com a minha posição quanto à formação do futuro psicólogo. A mediação do supervisor, ao incidir sobre aspectos básicos para a atuação profissional, como a preocupação com uma conduta pautada pela ética, esforço constante por um respaldo teórico consistente e cuidado com a formação pessoal, torna-se válida para o trabalho do psicólogo, independentemente da área da psicologia em que este vá atuar.

Para os estagiários foi difícil questionar as limitações de seus trabalhos. Algumas vezes, sem perceber, eles acabaram criticando as professoras, mas adotando a mesma postura que censuravam nelas. Algumas limitações considero inerentes ao trabalho de estagiários, de maneira geral. Por ser o primeiro contato com a prática, após quatro anos de estudos basicamente teóricos, muitas vezes sentem-se inseguros devido à falta de experiência e apreensivos sobre a futura atuação como psicólogos. Acrescenta-se a isso a necessidade de um certo jogo de cintura necessário no trabalho em uma instituição, porque, no início, é difícil pensar simultaneamente sobre a rede de relações diariamente tecida por todos os participantes do espaço escolar e a inserção do fazer psicológico nessa rede.

No relatório final, Beatriz escreveu que "*O trabalho com arte mudou minha forma de ver as coisas; é impossível passar pelas experiências que passamos e sair da mesma forma*".

Relatou também que aprendeu a ver as coisas com "*olhos mais atentos, olhos diferentes...*". A expressão "olhos atentos" refere-se a um olhar mais ampliado, mas envolve também uma escuta mais sensível, atenta ao outro e constituem aspectos imprescindíveis para a atuação profissional.

Em uma das últimas supervisões, Lara afirmou que o psicólogo teria que estar mais aberto, pois lida "*com o inesperado o tempo inteiro. Tem que estar mais aberto pra coisas fora do convencional*". Nesse sentido, acredito que a arte pode contribuir para isso, desde que a pessoa esteja disposta a conhecer e a enfrentar o desconhecido. Como a própria estagiária escreveu no texto sobre a viagem a São Paulo, "*Felizes estes que dão permissão*", que se permitem entrar em contato com algo novo, inusitado.

Góes (1991, p. 20) afirma que "A 'boa' aprendizagem é aquela que consolida e sobretudo cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas". Creio que este raciocínio pode ser estendido à "boa" supervisão. Ao apropriar-se das leituras, reflexões e vivências trazidas pelo estágio, desencadeadas pela mediação do supervisor, o aluno pode construir seu modo particular de atuação profissional. Para essa formação, os diversos percalços encontrados no trabalho em uma instituição, especialmente pública, apresentam rica oportunidade profissional para o estagiário; revelam os limites e as possibilidades concretas de atuação, ao exigir, também, flexibilidade e criatividade diante dos obstáculos.

Os estagiários contaram-me, de diversas formas, que supervisora eu estava sendo, e isso me possibilitou pensar sobre as diferentes funções desempenhadas por mim na dinâmica interativa constituída no encontro pedagógico. Nas palavras

precisas de Fontana (2000a, p.165): "Mais do que chegar a resultados e explicações, a elaboração do conhecimento do nosso trabalho **nos** educa"[15].

Durante este trajeto, perguntei-me muitas vezes: Como sou como supervisora? Se, por um lado, é muito reconfortante verificar o que funcionou e foi válido, por outro, é difícil, mas necessário constatar as lacunas. Foi essa constatação que me instigou a pensar nas situações que norteiam minha prática e também no caminho que tenho pela frente. Como serão minhas futuras supervisões? E minhas aulas?[16] Estou curiosa porque sei que esta pesquisa gerou mudanças definitivas em meu fazer[17]. Já não sou mais a mesma supervisora e nem a mesma professora.

Quero ressaltar, ainda, que a experiência do estágio também foi extremamente significativa. A preparação das supervisões, a seleção do material utilizado, o trabalho em um grupo interessado e efetivamente envolvido, bem como a oportunidade de conhecer pessoalmente um artista plástico e poder interagir com algumas de suas obras originais, ver exposições junto com os estagiários, enfim, os diversos momentos vivenciados proporcionaram-me crescimento e enriquecimento pessoal e profissional[18].

Seria redundante repetir, aqui, o que dizem alguns teóricos sobre a importância da reflexão na ação. O mais importante é testemunhar o quanto foi imprescindível pesquisar uma parte de minhas atividades acadêmicas e constatar a viabilidade de um projeto com arte na formação do psicólogo escolar. Acabei atingindo um nível um pouco mais profundo na pesquisa, porque além da investigação das supervisões, evidenciei o meu contato pessoal com a arte e a

---

[15] Negrito de minha autoria.

[16] No momento em que escrevi estas reflexões, encontrava-me afastada integralmente das atividades acadêmicas para cursar o doutorado.

[17] A escrita do diário de campo foi imprescindível para minhas reflexões e Fontana (2000a) sugere ao professor, de maneira geral, o relato de suas atividades em sala de aula justamente com a finalidade de ser um suporte para a prática.

[18] Continuei mantendo contato com todos os estagiários, inclusive com Diana, afastada do trabalho. Tenho notícias de que Pedro e Ana seguiram utilizando os recursos materiais empregados no estágio, em diferentes contextos de atuação, mas vinculados à psicologia escolar.

relevância disso em minha vida. Sem esse contato, sequer haveria o projeto inicial de pesquisa.

4. EM BUSCA DE ESPAÇO E TEMPO PARA A CRIANÇA IMAGINAR E CRIAR

"Todo mundo me chama de burro, lá em casa"[1].

As crianças da pesquisa encontravam-se cercadas de olhares empobrecedores, na escola. As vozes das mães e dos pais, que elogiavam seus filhos, não conseguiam sobrepor-se às da instituição. Apesar da pouca escolaridade desses adultos (e talvez justamente por isso), todos valorizavam a escolarização e lutavam para que suas crianças estudassem, acreditando que, assim, elas teriam melhores condições de vida.

As crianças apresentavam dificuldades em seus contextos familiares? Sim, mas é imprescindível destacar que isto não as impedia de aprender (e de viver), nem foi este o motivo pelo qual foram convidadas a participar dos grupos. Não se pode fazer a criança submergir em sua história familiar; psicologismos recalcitrantes insistem em justificar o fracasso escolar pelos problemas familiares, o que não encontra respaldo na teoria e na prática.

Conhecendo as crianças com as quais iríamos trabalhar

O início do processo avaliativo ocorre antes do próprio contato com a criança; começa com as concepções teóricas que determinam a formação do psicólogo. A adoção de uma teoria deve ser feita conscientemente, e não de forma ingênua. Um laudo ou parecer equivocado de um psicólogo pode inserir obstáculos, impedir crescimentos e retardar descobertas. É bastante comum depararmo-nos com profissionais da área da psicologia que, ao avaliarem uma criança com uma queixa escolar, sequer olham na direção de onde vem seu cliente. Acolhendo a queixa desta maneira, estes profissionais implicitamente estão sendo coniventes com o lugar onde, na grande maioria das vezes, a mesma foi gerada, ou seja, a escola. Infelizmente, como assinala Freller (1997, p.63), "a grande maioria dos profissionais propõe o

[1] Comentário de Lucas, participante do grupo de crianças, no primeiro encontro, após ouvir a história "Os músicos de Bremen".

mesmo procedimento diagnóstico seguido pelo mesmo tratamento para todas as crianças que procuram atendimento psicológico, independentemente da queixa ou do agente do encaminhamento".

A preocupação com o contexto escolar independe do tipo de escola com o qual irá trabalhar-se; público ou particular, o contexto deve ser investigado. Nesta pesquisa, estamos tratando de crianças de escola pública de um bairro popular. Isto traz uma espécie de marca sobre as crianças que, aos olhos da instituição, são consideradas incapazes. Estas crianças ouvem, às vezes nas entrelinhas ou mesmo explicitamente, que não conseguem aprender, que são incompetentes, que têm problemas.

Collares & Moysés (1996, p. 226) denunciam, de maneira contundente, a perversidade de tal mecanismo:

> E elas sofrem, incorporam a incapacidade, a doença. Consideram-se pouco ou nada inteligentes porque não sabem ler. E só mostram que sabem ler e escrever quando se conquista sua confiança. Na escola, não. Afinal, não foi lá que lhes disseram que não sabem? Aliás, muitas só percebem que sabem porque, em uma situação distinta, sem as tensões habituais, quase brincando, leram!

No presente caso, a avaliação iniciou-se com a seleção, realizada pela diretora e pelas professoras, de alunos que poderiam beneficiar-se do trabalho do psicólogo. De acordo com minha experiência, esperava que fossem encaminhadas crianças com as quais a escola não conseguia lidar, envolvendo situações relacionadas à aprendizagem e, principalmente, a problemas de comportamento dentro da sala de aula (que podem ou não estar relacionados a dificuldades de aprendizagem).

Para conhecer as crianças no contexto escolar, os estagiários realizaram observações na sala de aula e, quando possível, durante o recreio e nas aulas de Educação Física, procurando investigar, em cada criança, as interações com as professoras e com os colegas, o posicionamento no grupo, a participação e o

envolvimento durante as atividades[2]. Essas observações também tiveram como objetivo o conhecimento da dinâmica das várias turmas, sendo pesquisados os conteúdos abordados nas aulas, os recursos didáticos empregados pela professora, além do funcionamento da escola como um todo. Pediu-se às professoras que mostrassem o material utilizado habitualmente pelas crianças na escola, com o objetivo de verificar as formas de organização do material escolar, as correções feitas e eventuais colaborações de familiares.

Para o desenvolvimento do processo avaliativo é importante que as observações em sala de aula iniciem-se no mínimo no mês de abril, como foi o caso deste estágio. Dessa forma, garante-se o transcorrer de um período mínimo de convivência entre as crianças e a professora, necessário para o conhecimento mútuo e adaptação à dinâmica de trabalho docente.

Entendo que a entrada dos estagiários para observar as crianças em sala de aula – ou de qualquer outra pessoa, com o mesmo objetivo – deve ser precedida de um contato prévio, fora da classe, com a professora responsável pela mesma. É importante que o estagiário se apresente, diga o objetivo das observações e peça para que a criança em foco seja descrita ou apresentada de maneira a não chamar a atenção da turma e nem da própria criança, mesmo que algumas percebam que estão sendo investigadas. Neste estágio, algumas professoras disseram para os alunos que os estagiários estavam ali para conhecê-los. Na identificação das crianças, para não expô-las e constrangê-las, uma professora descreveu para a estagiária as roupas que a menina estava usando naquele dia e outra chamou várias crianças para ir à lousa, entre elas a que estava na lista. Já o professor de Educação Física, de maneira desastrada indagou em voz alta, perante a turma com a qual estava trabalhando: "*Quem é Nívea?*".

[2] No Apêndice E encontram-se trechos do relato de uma observação em sala de aula, realizada por uma estagiária.

Com as respectivas professoras dos alunos, foram realizadas entrevistas semidirigidas, para o levantamento de informações sobre os mesmos, a partir do olhar docente[3]. Foram abordados aspectos relativos ao motivo de escolha da criança para a avaliação, facilidades e dificuldades do aluno, relacionamento com a professora e com os colegas, participação dos pais na escola e concepções da docente acerca das dificuldades de aprendizagem.

É importante ressaltar que, em uma entrevista, sempre há uma relação de poder. Quando entrevistamos os nossos sujeitos, isto necessariamente deve ser considerado, pois estudos revelam que existe uma tendência da pessoa dizer "sim" mais facilmente do que "não", numa situação em que ela, por algum motivo, sente-se inferiorizada (THIOLLENT, 1987). Alguns aspectos que ocorrem em uma entrevista precisam ser pensados, como, por exemplo, a apresentação de uma problemática que muitas vezes não faz parte do universo do entrevistado e a linguagem empregada pelo entrevistador. Tais aspectos podem gerar constrangimentos, mal-entendidos e informações distorcidas. Nas entrevistas com os pais e as mães das crianças, gravadas em áudio, isso ficou evidenciado, por exemplo, em alguns momentos em que os estagiários empregaram o jargão da psicologia, esquecendo-se de que os entrevistados não o dominavam[4].

Após as observações e os contatos com as docentes, os pais ou responsáveis pelas crianças foram chamados à escola para fornecer dados a respeito da história de vida das crianças, com ênfase à vida escolar das mesmas. No processo avaliativo, o ideal é entrevistar o pai e a mãe da criança; entretanto, neste trabalho isso não foi possível por diversos motivos, e entrevistamos apenas um dos genitores. Ao roteiro

---

[3] O roteiro de entrevista utilizado encontra-se no Apêndice F.

[4] E o psicólogo também precisa estar atento tanto aos sentimentos despertados nos entrevistados, ao modo como estes falam, ao tom de suas vozes, aos gestos e expressões faciais e buscar compreender os sentidos para além de suas palavras, quanto à repercussão desses sentimentos em si mesmo, pois estes dados são fundamentais para a compreensão do próprio trabalho.

de anamnese utilizado, bastante difundido entre psicólogos, foram acrescentadas algumas questões referentes à queixa escolar[5].

Nas entrevistas, semidirigidas, os estagiários procuraram ouvir as mães e os pais, focalizando o parecer destes a respeito do encaminhamento feito pela escola: concordância com o problema apontado, tempo de aparecimento do problema, prováveis causas, alternativas para a solução do mesmo. Dentre as perguntas, destaco uma: "A criança apresentava alguma dificuldade antes de entrar na escola?", elaborada em função de avaliações anteriores e da leitura do artigo "A história não contada dos distúrbios de aprendizagem", de Moysés & Collares (1992), que denuncia, entre outras coisas, a patologização e medicalização de problemas pedagógicos.

As relações da família pobre com a escola pública, como acontece em outras instituições, são perpassadas pelo poder. Patto (1992, p.119) explicita tais relações:

> Em função do bairro e de sua história de organização e lutas populares, as famílias têm mais ou menos consciência de que, como pagadores de impostos em tudo que compram, contribuem para a existência da escola de seus filhos. Nos bairros menores e mais recentes, compostos de uma maioria de migrantes chegados há poucos anos à grande cidade, a oferta de um lugar na escola é vista como um favor da diretora; nestes casos, muitas vezes estabelece-se uma relação de clientela entre as educadoras e as famílias, na qual estas não têm qualquer poder a opor ao poder técnico daquelas[6].

Nos casos em que a criança é diagnosticada pela escola como portadora de problemas de aprendizagem, a postura das famílias varia, conforme a consciência apontada por Patto. Algumas, além de concordarem com o veredicto da escola, imediatamente procuram os profissionais recomendados ou exigidos; outras desconfiam, mas sentem-se impotentes diante da instituição e calam-se, com medo de

---

[5] Ver o roteiro de anamnese no Anexo L. Esclareço aos estagiários os objetivos de cada um dos temas abordados no roteiro, solicitando que o utilizem nos contatos com os pais ou responsáveis, pois esse também é um momento de aprendizagem da técnica da entrevista.

[6] Na realidade investigada, havia poucas famílias migrantes; contudo, as questões centrais apresentadas por Patto mantêm-se as mesmas.

que os filhos sofram retaliações. Pouquíssimas famílias discordam e ousam dizer para a direção que seus filhos não apresentam problemas (MOYSÉS & COLLARES, 1992).

Diante de uma queixa escolar, é imprescindível que o psicólogo detenha-se sobre a história escolar da criança, ou seja, a entrada na escola, os acontecimentos marcantes, reprovações, expulsões, mudanças de professora e parecer do docente e dos pais ou responsáveis a respeito do problema em questão.

Penso em cada avaliação como um caleidoscópio, que adquire diferentes configurações conforme o olhar e a postura dos envolvidos no processo. Não existe um modelo preestabelecido, mas o desenho vai se formando a partir das vozes de crianças, pais, mães, professoras e estagiários[7]. Nem sempre o desenho final mostra-se nítido e, muitas vezes, o resultado é inesperado. Creio que, mais do que se guiar por um parecer fechado, como um diagnóstico médico, torna-se muito mais importante, a partir do momento captado no caleidoscópio, pensar-se nas múltiplas possibilidades apresentadas pela criança e nas condições da proposta de trabalho que temos para oferecer a ela. O resultado da avaliação é apenas um ponto do qual partir, referente a um determinado momento da vida da pessoa, e não um veredicto imutável. No caso desta pesquisa, acompanhar as crianças durante um ano inteiro ajudou a montar um perfil mais detalhado.

Após as observações e entrevistas com os pais, as mães e as professoras, iniciamos os contatos individuais com as crianças, numa sessão livre, em uma sala disponível na escola. Nesta sessão, o estagiário apresentava-se para a criança e perguntava-lhe se sabia o que faz o psicólogo e por que motivo ela estava ali. Embora muitas crianças respondessem que não sabiam o porquê de estar ali, mostravam que tinham hipóteses a respeito, ao dizer o que imaginavam sobre a atuação do psicólogo. A maioria das respostas das crianças relacionou esta atuação à loucura, hospício, hospital e "*problemas de cabeça*". Uma das crianças avaliadas, que teve contato com

[7] Quero lembrar que as avaliações não foram videogravadas, apenas algumas entrevistas foram registradas em áudio.

psicólogos em uma outra escola, respondeu: "*Psicólogo tampa o olho da gente, faz pensar e pôr a mão em meleca*".

Nesse momento da avaliação, em que é feito o primeiro contato direto com a criança – apesar de ela sempre perceber que, durante as observações em sala de aula, a presença do estagiário, de alguma maneira, está relacionada a ela – é importante que se esclareça o papel do psicólogo, o motivo da avaliação, os objetivos do encontro e o tempo de duração deste. Nesta pesquisa, algumas crianças chegavam à avaliação receosas, imaginando tratar-se de algum tipo de punição. Depois, à medida que iam sendo avaliadas, foram sentindo-se mais à vontade. Os estagiários perceberam que alunos que não constavam da lista, informados sobre os colegas a respeito das atividades desenvolvidas na avaliação, chegavam a solicitar o mesmo procedimento, querendo ir para a sala onde os estagiários realizavam esse trabalho. A sala passou a adquirir um caráter especial para as crianças, um local onde, para elas, ocorriam brincadeiras divertidas.

No primeiro momento do processo avaliativo, o estagiário levava um *kit* contendo materiais como papéis de tamanhos, cores e texturas variadas, lápis pretos e coloridos, borracha, apontador, tesoura, cola colorida, canetas hidrográficas, durex colorido, giz de cera, lantejoulas, brocal, lã e massa de modelar, e dizia à criança que ela poderia utilizar tudo, da maneira que quisesse. O objetivo foi verificar como a criança, em uma situação nova, exploraria tais materiais. Pain (1992) apresenta indicadores para que se conheça a criança em aspectos como contato e exploração dos materiais, seleção e organização de atividade(s), criatividade, temas abordados e possibilidade de simbolização, isto é, elementos relacionados a uma situação de aprendizagem. Também merece atenção o contato estabelecido com o avaliador.

No segundo momento, foi feita uma avaliação da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. O objetivo foi investigar os conhecimentos das crianças em tais áreas de forma lúdica e sem a preocupação com o certo e o errado. Foram propostas as seguintes atividades: leitura de embalagens e de rótulos de diversos produtos, como sabonete e pasta de dentes, leitura de diferentes tipos de texto, como jornal,

receita, bilhete e história em quadrinhos; ditado de uma frase e de palavras com variações no número de sílabas[8]; leitura de um livro de histórias e jogo pega-varetas.

Com tais atividades, buscou-se verificar as tentativas de leitura da criança e analisar sua compreensão sobre as funções da escrita, o estabelecimento de relações entre tipos de texto e seus veículos, as hipóteses acerca da linguagem escrita, metalinguagem, interesse pela história, o manuseio de um livro e a participação em uma situação com pequenos cálculos e termos de matemática. Além disso, foram observados aspectos referentes à visão, audição, fala, motricidade, disposição geral e o contato da criança com quem a avaliou. Embora fosse imprescindível que se investigasse o que as crianças pensavam sobre a queixa e falavam sobre leitura e escrita, infelizmente, por uma falha minha, tal conteúdo não foi abordado pelos estagiários durante as avaliações.

As atividades de leitura e escrita foram utilizadas inclusive com os alunos de 3ª e 4ª séries, porque, segundo a própria diretora, em função do Ciclo Básico[9], as crianças passavam de ano sem estar alfabetizadas. Além disso, durante as observações em sala de aula, os estagiários verificaram que muitas crianças não faziam as atividades escolares durante a aula, e, desta forma, somente um contato mais direto, com a criança desenvolvendo as tarefas propostas, poderia fornecer os dados necessários para conhecê-la.

Na prática, vimos que, apesar do Ciclo Básico, ainda havia repetência na escola. Encontramos várias crianças com idade além da esperada, matriculadas em classes de 2ª à 4ª séries, algumas ainda não alfabetizadas. A instituição fazia alguns arranjos com os alunos que não acompanhavam as aulas, remanejando-os para séries

---

[8] Constaram do ditado as palavras: galo, boi, girafa, rinoceronte e a frase: Eu fui passear no Parque do Sabiá.

[9] Proposta do governo do Estado de Minas Gerais, que divide o ensino fundamental em três ciclos: o básico, formado por 1ª, 2ª e 3ª séries; o intermediário, formado pelas 4ª, 5ª e 6ª séries e o avançado, composto por 7ª e 8ª séries. A retenção ocorre apenas na 8ª série. Procura-se sanar as dificuldades dos alunos por meio de uma recuperação paralela, com um acompanhamento constante por parte dos professores. Na medida do possível, o aluno retorna à escola em outro período, para receber um reforço, coordenado por professores excedentes na escola.

anteriores. Se, por um lado, os motivos de tal situação não eram questionados (o problema era o aluno), por outro, o Ciclo Básico, medida implantada com vistas ao recebimento de verbas do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), atrelada a uma pseudo-otimização das estatísticas sobre o rendimento escolar, acarretava uma série de conseqüências desastrosas para as crianças, como, por exemplo, estar na 4ª série sem saber ler. Ao burlar a lei, a escola, de certa forma, estava protegendo as crianças e, é claro, expressando, da maneira que podia, seu descontentamento com essa medida. Ao mesmo tempo, sem uma reflexão sobre as questões pedagógicas, com o passar do tempo, torna-se inviável manter uma mesma criança indefinidamente em uma determinada série, pois isso pode provocar, entre outras coisas, a superlotação de algumas salas de aula.

Os desenhos realizados pelas crianças durante as avaliações foram pensados considerando-se o contexto em que foram confeccionados, os materiais utilizados, os temas abordados, a ocupação do espaço da folha e a narratividade[10].

Creio ser importante salientar que essa avaliação, de forma diversa das tradicionalmente realizadas por psicólogos, as quais se apóiam em testes padronizados e focalizando apenas a criança e sua família, busca compreender a queixa escolar contextualizando-a, pesquisando justamente a inserção da criança na escola, o processo ensino-aprendizagem e as relações interpessoais que ocorrem dentro da instituição, não perdendo de vista a questão mais ampla do insucesso escolar.

Da lista apresentada pela diretora, selecionamos oito crianças, divididas da seguinte maneira: Ana ficou responsável pelo grupo formado por Lucas, Artur e Tiago; Beatriz incumbiu-se de João, José, Marcelo, Clarice e Rodrigo[11]. Em princípio, eu havia pensado em escolher para a pesquisa crianças que estivessem

---

[10] Esta noção é aqui entendida em função de a criança contar uma história a partir dos elementos grafados no papel ou de os desenhos por si apresentarem uma cena, como numa história em quadrinhos.

[11] A divisão desigual foi realizada em função do período de aula freqüentado pela criança, matutino ou vespertino.

cursando no mínimo a 2ª série e que ainda não fossem alfabetizadas, isto é, que apresentavam problemas na leitura e na escrita. Entretanto, durante o período de avaliação, este perfil inicial foi se modificando, e percebi, algum tempo depois, que acabamos selecionando (os estagiários e eu) crianças com características de aprendizagem muito diferentes, mas com alguns pontos em comum: a dificuldade na execução das tarefas escolares, a falta de interesse e apatia diante dessas atividades e a conseqüente marginalização sofrida dentro da escola em função do não envolvimento.

Logo após as primeiras observações em sala de aula e entrevistas com as respectivas professoras, algumas crianças não foram escolhidas, porque, de diferentes maneiras, mostraram que estavam caminhando em seu processo de aprendizagem, procurando acompanhar as atividades escolares e conseguindo ler e escrever. Constatou-se que, por diferentes razões, as crianças indicadas pareciam incomodar as professoras. Nívea, por exemplo, havia sido designada simplesmente por ser irmã de Lucas, como se a suposta dificuldade de aprendizagem do irmão fosse geneticamente contagiosa; Luiz Eduardo foi indicado por sua professora por ser desatento. A estagiária verificou que ele distraia-se olhando as aulas de Educação Física, o recreio de outras turmas e tudo o que ocorria no pátio da escola, por sentar-se de frente para a porta da sala, que ficava aberta o tempo todo, devido ao calor. Três crianças que inicialmente haviam sido selecionadas para participarem do estágio acabaram deixando a instituição devido à mudança de residência ou à transferência para outra escola.

À medida que as avaliações iam sendo finalizadas, foram realizadas entrevistas devolutivas com as crianças, as mães, os pais e as professoras, procurando-se integrar as informações obtidas ao longo do processo.

> A devolução de informação deve ser feita visando-se uma ampliação da compreensão da queixa, situando-a num processo onde todos os envolvidos possam perceber sua participação e mobilizar-se frente à mesma, de acordo com suas possibilidades (RIBEIRO et al., 1998, p. 86).

Procurou-se apresentar para as crianças, os pais e as professoras, os motivos pelos quais aquelas haviam sido colocadas na lista e confrontá-los com os dados obtidos durante o processo. Buscou-se ressaltar, primeiramente, os aspectos em que as crianças se saíram melhor e, em seguida, aqueles em que apresentaram alguma dificuldade, tendo-se sempre em vista a multiplicidade de fatores envolvidos na história de cada uma delas, especialmente aqueles referentes à instituição escolar.

Questões relacionadas à participação da escola e da professora na atual situação da criança, à dinâmica de sala de aula e a outros elementos pedagógicos foram abordadas. Entretanto, como este assunto seria focalizado de maneira mais aprofundada nos encontros com as professoras, procurou-se, nas entrevistas devolutivas, focalizar principalmente as possibilidades de ajuda concreta que estavam sendo propostas para seus alunos, ou seja, o trabalho nos grupos e os encontros que seriam realizados com elas.

O envolvimento docente, desde o início da avaliação, foi fundamental para o seu comprometimento no processo, porque pôde evitar "uma transferência de responsabilidade profissional quanto às 'dificuldades escolares' atribuídas à criança – um 'lavar de mãos'–, sensibilizando-o para a necessidade de estudo e reflexão constante que sua atuação exige" (RIBEIRO et al., 1998, p. 87).

Foi explicado aos pais, às mães e às professoras o objetivo do trabalho com os grupos que estavam sendo organizados e a pesquisa que estava sendo desenvolvida. Também pedimos autorização dos pais para a participação dos filhos nos grupos e explicamos a intenção de filmarmos os encontros com as crianças. Nesse momento, todos mostraram-se interessados e nos autorizaram a realizar o trabalho[12].

Também foi dito que a participação em todos os grupos era opcional, e não obrigatória. Em experiências anteriores[13], constatei que, às vezes, a obrigatoriedade provoca emperramentos no desenrolar das atividades, pois as pessoas apresentam

[12] Em um estágio de psicologia, tal consentimento é solicitado porque menores de idade só podem ser atendidos, independentemente da natureza do trabalho, com a anuência dos pais ou responsáveis.
[13] Outras experiências profissionais e estágios supervisionados.

uma postura de "estou fazendo um favor para você", e não se engajam efetivamente, quando o esperado é que haja uma troca entre os envolvidos no trabalho. Além disso, por mais que acreditasse que o estágio seria muito interessante e que, provavelmente, poderia auxiliar a todos, considero que o início de qualquer prática em psicologia implica em o psicólogo considerar o cliente e delegar-lhe a escolha por participar ou não do serviço oferecido.

As docentes que não foram entrevistadas no início da avaliação também receberam devolutivas e foram convidadas a participar do grupo com as outras professoras.

As crianças avaliadas mostraram que tinham interesse em diversas atividades fora da escola (ou fora da sala de aula), como brincar de carrinho, jogar videogame, andar de bicicleta e assistir à televisão, e também, de forma geral, demonstraram entusiasmo quando lhes foram propostas as atividades componentes da avaliação. É claro que a diferença não se encontra apenas nas atividades, mas penso que está, principalmente, no mediador. Ao se acreditar nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil, passa-se a ler indícios desses processos nas mais diversas tarefas realizadas pelas crianças.

A concepção do trabalho desenvolvido com as crianças

De certa forma, nós aceitamos e referendamos o parecer inicial da escola ao avaliar as crianças da lista. O pedido à instituição, feito com outras palavras, foi de que fossem indicados os alunos que, de diferentes modos, apresentavam problemas. Então, isso talvez tenha sido uma maneira de colaboração para a marginalização daqueles que foram encaminhados. Mas a proposta de trabalho era, também, de romper algo que se encontrava cristalizado, ao desenvolver os grupos com as crianças que, por sua vez e de diferentes maneiras, eram consideradas fracassadas, pela escola.

Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento humano deve ser pensado em dois níveis: o efetivo, aquele já alcançado, e o potencial. Há atividades e tarefas que o

indivíduo consegue realizar com o auxílio de pessoas mais experientes e que delineia um outro nível desenvolvimental; a "área" compreendida entre esses dois níveis é apresentada pelo autor como a zona de desenvolvimento proximal. Estabelecendo uma estreita relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky considera também os processos emergentes. Por esse motivo, acredito que o trabalho em grupo permite profícuas interlocuções entre os participantes, em virtude da diversidade de experiências cognitivas, afetivas, motoras e sociais.

O trabalho com as crianças foi realizado em grupo porque, de acordo com a teoria histórico-cultural, as relações sociais são a base do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, são essas mesmas relações que vão possibilitar a continuidade e o incremento de tais processos. A heterogeneidade cognitiva, social e afetiva, existente entre os sujeitos, favorece as mediações necessárias para a aprendizagem. Em relação à zona de desenvolvimento proximal, é importante lembrar que não somente adultos, mas crianças com diferentes tipos de experiências podem auxiliar a alavancar os processos de aprendizado[14].

Um dos objetivos dos grupos foi levar as crianças a perceber que eram capazes de aprender, conhecendo e respeitando seu próprio ritmo. As atividades foram organizadas visando incentivar a sua participação ativa desenhando, pintando, recortando, colando, ouvindo e contando histórias, ouvindo músicas e apreciando reproduções de obras de arte[15].

Na escola não havia um trabalho sistematizado de ensino de arte, o que pôde ser constatado, por exemplo, no fato de que, ocasionalmente, os alunos recebiam desenhos mimeografados para colorir, algo bastante distante das concepções e discussões atuais. As lembrancinhas oferecidas às mães e aos pais eram

[14] Outro ponto a ser considerado, ainda em relação aos grupos, é de caráter prático: em instituições, devido à demanda, mostra-se mais viável trabalhar-se com um número maior (dentro de um certo limite, é claro) de pessoas, sejam crianças ou adultos, principalmente em psicologia escolar.
[15] Ver trechos do relato de um encontro com as crianças no Apêndice G.

confeccionadas pelas próprias professoras[16]. O piano que havia na escola também não era utilizado nas aulas nem em festividades da instituição.

Buscamos ampliar a experiência das crianças, no sentido de provocar os processos de imaginação, pensamento, linguagem e memória. Através de atividades envolvendo literatura, artes visuais e música, oferecemos a elas a possibilidade de pensar sobre si mesmas, suas ações, o próprio material e as técnicas utilizadas. A apreciação estética possibilita à criança refletir sobre preferências e falar a respeito. Dizer "não gosto", expressão geralmente pouco permitida no ambiente escolar, e "gosto" significa um avanço em termos cognitivos e afetivos.

Em relação às transformações que um trabalho com arte pode proporcionar, acredito que essa pode ser uma forma de se atingir o aluno de maneira a despertar seu interesse em perceber, ver, ouvir, enfim, trabalhar com conteúdos diversos dos tipicamente escolares (ao menos na escola pesquisada), como livros de história, CDs, reproduções de obras de arte e materiais como brocal, cola colorida e papéis de diversos tamanhos e cores.

Com relação à função da instituição escolar no desenvolvimento dos processos de imaginação, Rocha (2000, p. 46-47) salienta:

> A capacidade imaginária e a atividade lúdica decorrem das condições concretas de vida do sujeito. Não sendo processo psicológico e atividade naturais da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas as condições necessárias para que ela se aproprie delas. Na visão dos teóricos da vertente histórico-cultural, prescindir destes investimentos significa deixar os sujeitos encerrados nos limites do empírico, de sua experiência concreta e reduzida. No sentido inverso, fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral.

[16] Creio que a ausência de oportunidades para pensar e criar não se restringia aos episódios envolvendo desenho, pois as aulas observadas mostraram-se pouco estimulantes e pouco interessantes, com utilização intensiva do esquema giz e lousa.

Pelo fato de a escola possibilitar poucas escolhas aos alunos, estes raramente têm oportunidades para exercitar-se nisso. Assim, um trabalho com atividades artísticas traz para a criança a possibilidade de, ao selecionar materiais e técnicas e envolver-se com histórias, poemas, músicas etc., refletir sobre aquilo que lhe agrada ou desagrada e alargar suas experiências estéticas, compartilhando seus pontos de vista com os colegas.

Considerei que acreditar realmente que a criança tem condições de aprender seria um fator determinante para o estágio. Entretanto, de certa forma isto pode também ser perigoso e provocar equívocos, ao obrigá-la a apresentar um determinado desempenho. Ela pode passar a agir guiada pela necessidade de agradar ao adulto ou, ainda, a desenvolver determinadas atitudes e comportamentos que acredita serem desejados pelo adulto. Uma tentativa de minimizar isto é incentivar a autonomia do aluno, buscando valorizar suas capacidades. Ressalto que o encontro com o outro, marcado por uma tensão permanente, pode promover ou atrapalhar o desenvolvimento. Entretanto, é somente nessa relação que a criança pode desenvolver-se e aprender.

Apesar de a maioria das crianças apresentar dificuldades em relação à alfabetização, não nos preocupamos em interferir diretamente sobre esse processo, pois esta tarefa cabia à escola e não foi o objetivo deste projeto. Isso foi explicitado para as professoras, que concordaram com a nossa posição.

Os encontros, realizados semanalmente, tiveram a duração de uma hora, foram optativos quanto à participação e organizados da seguinte maneira: iniciavam-se com uma atividade de aquecimento, que incentivasse as crianças a participar, como uma brincadeira ou um jogo de adivinhação, por exemplo. Em seguida, havia a atividade principal, na qual eram abordados o tema e o material de destaque naquele dia, utilizando-se, neste momento, um tempo maior que no anterior. O parâmetro para a organização foi a criança. Pensamos sempre em propor atividades que fossem interessantes, que a desafiassem cognitiva e esteticamente. Como fazia Ana, ao pensar: "*Se eu fosse criança, eu iria gostar?*". Certa vez, ao relatar um encontro de

seu grupo, a estagiária comentou: "*Eu fiquei sem graça de propor uma coisa sem graça.*", querendo dizer que precisava ser mais criativa. Tanto ela quanto Beatriz passaram a refletir mais sobre as propostas que iriam apresentar, pensando no que os garotos iriam achar.

No planejamento dos encontros, consideramos sempre o que havia ocorrido no anterior e quem havia participado, numa tentativa de construir a história de cada grupo. Também nos baseávamos nas características individuais de cada criança (o que seria mais interessante para cada uma) e no grupo como um todo. Para Vygotsky (apud WERTSCH, 1988), as mudanças no desenvolvimento estão vinculadas a uma nova forma de mediação ou à versão mais avançada de uma mediação que já existia. O ensino dos conteúdos já aprendidos mostra-se inoperante, porque não há desafios.

Inicialmente, as crianças que estudavam pela manhã foram ao grupo à tarde e vice-versa. Entretanto, por volta do quarto encontro, as estagiárias não sabiam quantas iriam comparecer, porque ainda não havia sido possível reunir todos os participantes dos grupos. Foi então que decidimos, por sugestão de Lara, transferir os encontros para o período em que as crianças estavam na escola. Não foi a melhor solução, já que elas teriam que sair da aula para participar, mas foi a opção que nos pareceu mais viável naquele momento[17].

Em um trabalho em grupo, o vínculo entre os participantes necessita de algum tempo para ser estabelecido, e isto só pôde ser possível a partir do momento em que os horários foram alterados e todas as crianças puderam estar presentes.

Era importantíssimo solicitar a colaboração das professoras para o trabalho como um todo, pois, às vezes, algumas delas não permitiram que os alunos saíssem da aula para participarem dos grupos. Este foi um ponto bastante delicado, pois a única alternativa possível para a realização do trabalho com as crianças foi inserir os grupos no horário de aula. Como os encontros aconteciam apenas uma hora por semana, foi esclarecido às docentes a importância da colaboração das mesmas,

inclusive na organização do conteúdo a ser ministrado nos momentos em que as crianças estariam ausentes, para estas não serem e nem se sentirem prejudicadas por isso. De modo geral, houve cooperação por parte das educadoras, mas, em raras ocasiões, isto não ocorreu; a professora Ester, por exemplo, não permitiu que seus alunos saíssem da sala, porque estavam fazendo prova.

É interessante ressaltar que, no início, as crianças consideraram que as atividades realizadas seriam semelhantes às desenvolvidas durante as aulas. Uma delas perguntou a Beatriz se seria necessário levar caderno. Além disso, freqüentemente chamavam as estagiárias de tia ou professora. Insisti muito para que as estagiárias discutissem isso com seus grupos. Era preciso demarcar a especificidade da atuação das psicólogas[18] e, para isto, era fundamental que elas fossem chamadas pelos seus próprios nomes. Um fato ocorrido no penúltimo encontro, no grupo de Ana, ilustra o quanto esses títulos podem despersonalizar o indivíduo. Neste dia, Tiago perguntou: "*Qual é o seu nome, professora?*".

Em um grupo menor, as crianças são chamadas a uma participação mais constante e a dinâmica estabelecida é muito diferente da encontrada na sala de aula. Beatriz observou que elas eram muito cooperativas. No dia em que João demorou a chegar, José explicou-lhe o que estavam fazendo: "*Você molha aqui e olha como fica, aqui.*" A mediação possibilitada pelos pares dá-se em um nível hierárquico diferente da do adulto e, às vezes, pode mostrar-se até mais eficiente, devido justamente a essa maior paridade, em alguns aspectos.

Nos grupos, as crianças conversavam sobre assuntos que iam além dos diretamente relacionados às atividades; comentaram filmes vistos na televisão, times de futebol, acontecimentos escolares e vivências familiares.

---

[17] Esse é um dilema freqüente no trabalho do psicólogo, especialmente em escolas públicas: encontrar um equilíbrio entre o ideal e o possível.

[18] Sem aqui entrar no mérito da palavra tia, carregada de um grande peso ideológico.

Apresentando Lucas e João

Aqui, mostrarei inicialmente um perfil de Lucas e João, a partir da análise do material que elaboraram durante a avaliação, das observações realizadas na escola e das entrevistas com as professoras e as mães[19]. Escolhi apenas dois meninos, um de cada grupo do estágio, porque esses dois casos seriam suficientes para ilustrar o trabalho realizado com as crianças. Além disso, o relato das oito crianças poderia tornar-se exaustivo e cansativo. João foi selecionado em virtude das informações obtidas em todas as etapas da pesquisa, ou seja, nas entrevistas iniciais e finais com a mãe e a professora e nas observações em sala de aula. Lucas foi escolhido em função de sua mãe ter sido a única, entre as das oito crianças, a participar regularmente dos encontros organizados com esse grupo.

Serão apresentadas, resumidamente, as histórias de vida das duas crianças e as avaliações, considerando-se os relatos das pessoas acima explicitadas. Optei por fazer um recorte nestes relatos para apresentar, de uma forma mais sucinta, um pouco da vida de cada aluno. Pode-se verificar uma diversidade referente às características das pessoas entrevistadas. Enquanto algumas foram extremamente prolixas, outras (a minoria) apresentaram poucas informações. Em seguida serão relatadas, de maneira breve, as participações dos meninos em seus respectivos grupos.

Na ocasião da entrevista com a mãe (realizada após a observação realizada pela estagiária na sala de aula), Lucas tinha 8 anos e havia saído da 2ª série, expulsa da escola. A entrevista com a mãe foi realizada nas dependências escolares. Dona de casa, nunca havia freqüentado escola. O pai era caminhoneiro e a mãe não soube informar nada sobre sua escolaridade. Sendo o filho do meio, Lucas tinha duas irmãs. Os pais estavam separados há 4 anos, e Lucas raramente via o pai.

A estagiária perguntou para a mãe o que estava acontecendo com a criança: "*Ele saiu daqui. Ele brigou aqui, menina, ele é muito nervoso.*" Inquirida sobre

[19] Nos Apêndices H, I, J e L encontram-se, respectivamente, trechos da entrevista inicial e final com a mãe e as entrevistas inicial e final com a professora de João.

porque o filho havia parado de estudar, a resposta foi que, pelo fato de ele ser "*bem gordinho*", era provocado e xingado pelos colegas e quis sair da escola. Entretanto, a estagiária verificou que, assim como outras crianças que de alguma maneira atrapalhavam o andamento da aula, houve um conjunto de fatores escolares relacionados à saída de Lucas, que poderia ser caracterizada como uma expulsão. A professora chegou a dizer para a diretora que se ele não saísse da escola, ela o faria, demonstrando um grande cansaço em relação ao aluno.

Segundo a mãe, a criança gostava da escola, mas não de estudar, em função desta professora que, em certa ocasião, havia rasgado e jogado fora uma prova dele. Lucas disse que também havia ficado nervoso com ela: "*Rasgou a minha e um menino jogou um papel em mim, daí rasguei a dele também*"[20].

Lucas apreciava andar de bicicleta, ver televisão e desmontar e montar objetos. Freqüentou escola particular (de educação infantil) e entrou na escola pública na 1ª série, aos 7 anos. A mãe contou que não entendia por que é que ele "*faz todas as provas, mas não lê*".

A mãe se encarregava de acompanhar o desempenho do filho na escola. Sentia que a instituição era injusta com ele, pois seu filho era o único punido, mesmo quando apanhava de outras crianças. Ela acreditava que a dificuldade escolar de Lucas estava relacionada ao fato de as professoras não darem atividades de leitura para as crianças.

Na ocasião em que Lucas foi observado na sala de aula, a professora disse que ninguém conversava com ele. Algum tempo depois, ao procurá-la para a entrevista, a estagiária descobriu que a docente havia saído de licença e não conseguiu localizá-la.

---

[20] Nem sempre a instituição escolar consegue encontrar elementos para compreender, conter e para transformar a agressividade, até porque, muitas vezes, é ela própria que gera a violência, como única alternativa possível para lidar com comportamentos considerados agressivos. Não é por acaso que muitos dos encaminhamentos de crianças com queixas escolares vieram acompanhados de descrições de comportamentos considerados agressivos pela escola. Às vezes, estes são a (saudável) solução encontrada por algumas crianças para conseguirem sobreviver na/à instituição.

A professora substituta não havia tido contato com Lucas, pois na época em que entrou na escola a criança havia parado de freqüentar as aulas.

No dia em que a estagiária foi observá-lo na sala de aula, ele estava sentado sozinho em uma fileira, chorando. Uma criança aproximou-se dela e falou: "*Tá vendo aquele menino ali, tia, ele sempre fica daquele jeito ali e não faz nada... ninguém pode conversar com ele porque senão ele não faz nada*".

Ele foi chamado de gordinho pela maioria das crianças. Não foi possível observá-lo novamente em sala de aula porque ele saiu da escola poucos dias após esta primeira observação. Nesse mesmo dia, uma funcionária da escola entrou na sala de aula e, gritando, cobrou dele a certidão de nascimento: "*Ó, criança malcriada que não tem documento não vai ficar aqui na escola*"[21].

É importante assinalar que o nome verdadeiro de Lucas sempre foi grafado de maneira incorreta, tanto pelas suas professoras quanto pela secretaria da escola. Entretanto, a estagiária que trabalhou com ele só foi descobrir isto no final do ano, ao ficar intrigada por ele escrever o nome alternando a utilização de três letras diferentes, embora sempre as mesmas. O nome está diretamente ligado à identidade da criança e essas modificações na grafia podem ter significado uma grande confusão para o menino. Ao nascer, a criança é nomeada pelo adulto, diferenciada pela palavra e inicia-se nesse momento a sua distinção em relação a outras pessoas, singularizando-a. Geralmente, quando uma criança aprende a escrever, uma das primeiras palavras registradas é o próprio nome. Se Lucas já se atrapalhava com isso, pode-se pensar que as suas dificuldades em relação à escrita pudessem também estar relacionadas à confusão com a grafia de seu nome, mantida pela própria escola.

Na avaliação, Lucas mexeu um pouco nos materiais da caixa. Fez desenhos com lápis de cor, desenhou uma casa e depois a cobriu com cola preta. Disse que seu desenho estava horrível e o recortou, tirando a parte da casa que havia recoberto com a cola preta (figura 14). Seu desenho apresentou poucos elementos, árvores e casas

[21] Lucas, bem como suas duas irmãs e mãe, não possuía certidão de nascimento.

Figura 14 - Desenho de Lucas.

que se repetiam de maneira estereotipada. Mostrou-se à vontade para realizar a atividade proposta e também conversou com a estagiária.

Lucas foi capaz de identificar os textos, mas teve muita dificuldade para escrever as palavras ditadas. Escreveu "gao – dalo – cão"[22] e também não conseguiu ler da forma convencional o livro de história, mas elaborou uma narrativa baseada apenas nas ilustrações. Não conhecia o jogo "pega-varetas", mas entusiasmou-se pelo mesmo. Demonstrou saber realizar pequenos cálculos contando nos dedos, mas transcreveu os resultados de maneira incorreta.

Observamos que a criança era bastante desvalorizada e estigmatizada na escola, entre outros aspectos, devido ao seu peso. Entretanto, não parecia haver qualquer atitude, por parte da professora, de procurar envolvê-la nas atividades e de trabalhar sua integração em sala de aula.

A mãe disse várias vezes, durante a entrevista com a estagiária, que o filho era esperto e inteligente, embora tenha comparado-o com a irmã mais nova, que estava "*mais adiantada*" na escola. Todavia, culpou a escola pelo fracasso do filho, pois percebeu, de certa forma, que o que acontecia lá não era adequado. Foram utilizados diversos mecanismos, alguns mais sutis e outros nem tanto, para expulsá-lo – assim como ocorreu com outras crianças – , apesar da inconstitucionalidade de tal gesto. A mãe, sem saber de seus direitos, acabou acatando a decisão da escola e racionalizando-a a ponto de dizer que o filho é que havia saído.

O menino apresentou algumas dificuldades durante a avaliação, o que era esperado, considerando-se sua baixa auto-estima, constituída ao longo de sua história escolar. Parece que, para ele, foi um alívio sair da escola, pois a situação mostrava-se insustentável.

Após a avaliação, Lucas retornou à escola. A diretora deixou em nossas mãos a decisão referente à volta da criança, nos responsabilizando pela mesma. Era como

[22] Ver a nota de rodapé 8, na página 118.

se ela quisesse uma garantia em relação ao bom comportamento do menino. A despeito da ilegalidade desse procedimento, insistimos para que ele voltasse a freqüentar as aulas, o que felizmente ocorreu.

No primeiro encontro, já no grupo, após ouvir a história "Os músicos de Bremen", Lucas disse que havia gostado mais do burro e que "*todo mundo me chama de burro, lá em casa*". Ressalto que um "enunciado preditivo" (Lahire, 1997), como este, pode ter um efeito bastante negativo sobre a criança.

Na ocasião em que Ana colocou reproduções de obras de arte nas paredes, como se fosse um museu, ele fez alguns comentários, como "*Essa aqui até que eu achei boa*" (sobre "Olímpia", de Édouard Manet) (figura 15) e "*Eu achei bonito foi esse aqui*" (sobre "Judith II (Salomé)", de Gustav Klimt) (figura 16).

A história dos "Três porquinhos" foi abordada por meio da versão original e da variante do lobo (Scieszka, 1993). No encontro em que Ana trabalhou com esse conteúdo, só Lucas estava presente. A estagiária propôs a confecção da máscara do lobo. A criança fez duas, sendo que a primeira, pintada metade de vermelho e metade de preto, parecia um demônio. A segunda, colorida em tons mais suaves, estava mais parecida com o animal. Antes de ir embora, ele pediu para levar a primeira. Ana concordou, e ele saiu da sala com a máscara no rosto, deixando com a estagiária a menos assustadora. A partir desse dia, em diversas ocasiões, independentemente do material apresentado por Ana, Lucas passou a fazer máscaras (figura 17).

Este seu interesse pelas máscaras também despertou a curiosidade dos colegas pela atividade, e ele aproveitava qualquer oportunidade para convencê-los a também confeccionarem as suas. Nas ocasiões em que seus companheiros recusaram o convite, ele fez sozinho, independentemente da atividade proposta pela estagiária. Lara, que por filmar o grupo tinha um vínculo diferente com as crianças, interpretou o interesse por tal objeto, dizendo que Lucas era "*outra pessoa, no grupo*". Salientou que, constantemente, a diretora, a professora e algumas funcionárias da escola faziam

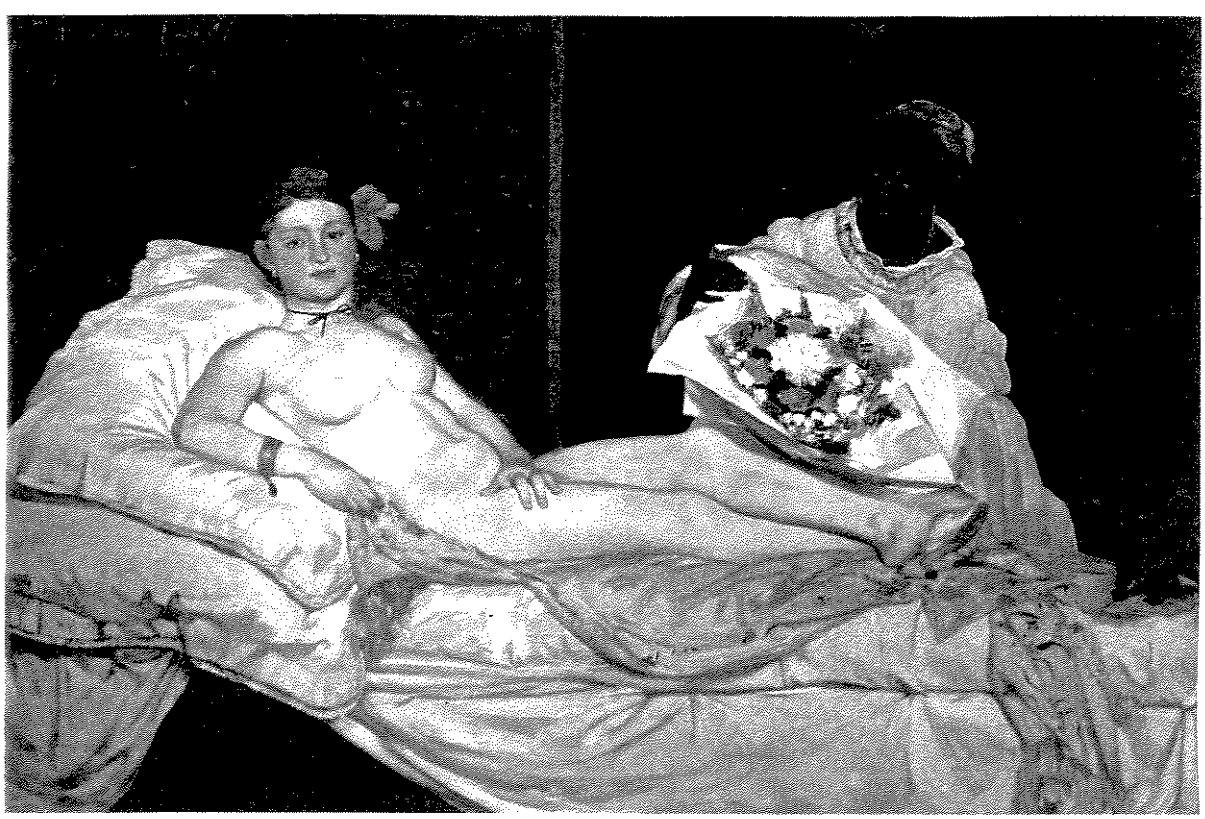

Figura 15 - Olímpia. Édouard Manet. 1863. Óleo sobre tela, 130,5 x 190 cm.

Figura 16 - Judith II (Salomé). Gustav Klimt. 1909. Óleo sobre tela, 178 x 46 cm.

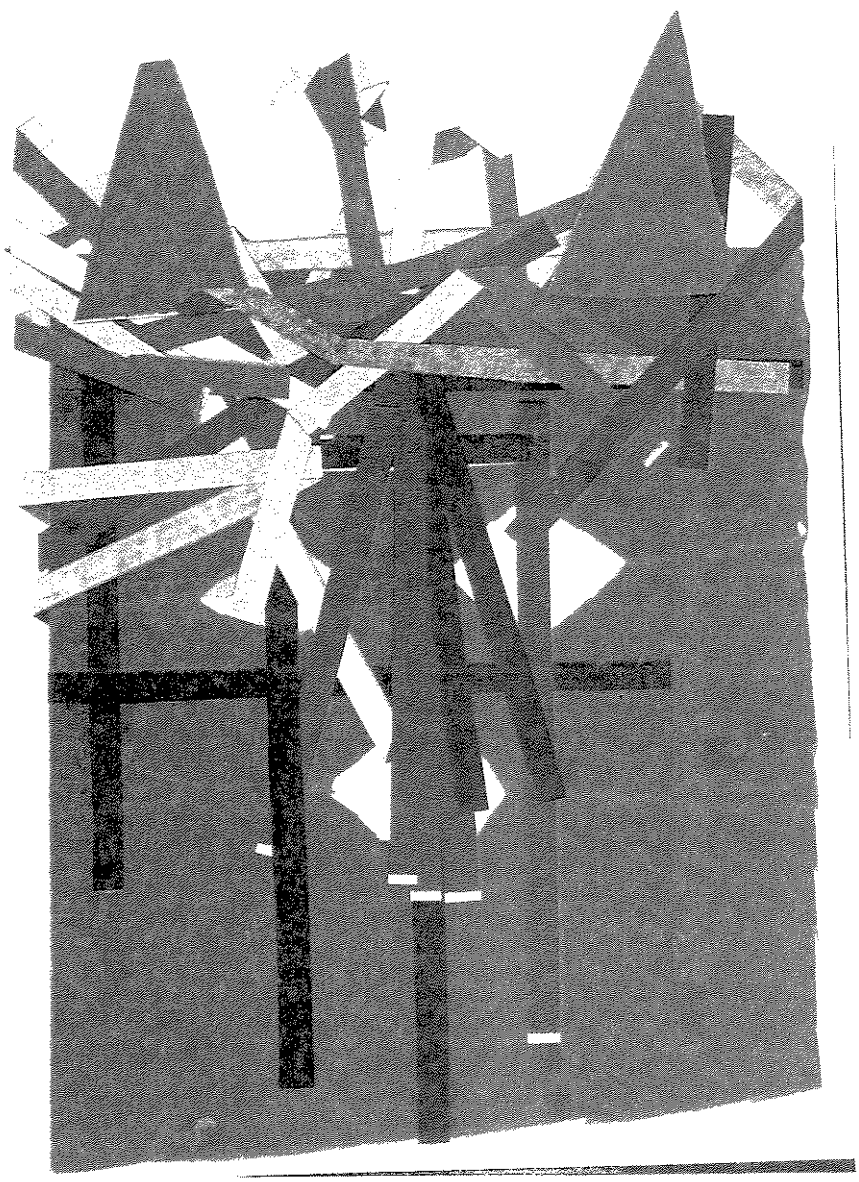

Figura 17 - Uma das máscaras de Lucas.

comentários a esse respeito, corroborando a diferença do comportamento dele na classe e no grupo. Era como se, com Ana, ele pudesse mostrar aspectos ausentes em outras circunstâncias e vice-versa. Ressalto, ainda, o fato de que por já ter sido expulso da escola, Lucas era bastante malvisto na instituição, ao contrário do que ocorria no estágio.

Lucas, que sempre se mostrava apático em sala de aula, percebeu que essa postura não funcionaria no grupo, pois ali ele era chamado a participar efetiva e ativamente. Então, passou a mostrar-se extremamente agitado, provocando os colegas e querendo toda a atenção de Ana para si. Mostrou-se bastante ciumento em relação a ela, sinalizando isto de várias maneiras. Nos dias em que participava sozinho, no grupo, devido à ausência dos colegas, engajava-se e tomava parte das atividades propostas. Quando as três crianças estavam presentes, parecia fazer de tudo para chamar a atenção da estagiária e não se envolvia muito com o trabalho.

Aos poucos, foi mostrando maior intimidade com os materiais, ficando mais à vontade para usá-los sem a timidez mostrada inicialmente. Junto com Tiago, na maioria das vezes ficava agitado, inquieto, andando pela sala. Ele parecia ter uma atenção flutuante, pois, aparentemente, demonstrava estar alheio ao que ocorria ao seu redor, mas, repentinamente, dizia algo que mostrava que estava atento. Um exemplo pode ser verificado na ocasião em que Ana contava "Verdurinha", dos Irmãos Grimm, e Lucas andava pela sala. Subitamente, ficou intrigado com os rumos da trama: "*Como é que ela desceu, sem a trança?*". Ana explicou que a bruxa tinha poderes mágicos, ao que ele justificou: "*Ah, ela usou a vassoura dela*".

O garoto gostava das músicas que Ana apresentava, desconhecidas para ele. Tentava acompanhar o ritmo balançando o corpo, mexendo os pés ou batucando na carteira com as mãos.

No início, Lucas dizia que não tinha amigos. Em uma determinada semana, ele faltou todos os dias à aula e, conseqüentemente, ao grupo. Quando retornou à escola, Artur e Tiago disseram-lhe, com a intenção de garantir sua presença, que se

ele fosse na semana seguinte, Ana lhe daria brinquedos. A estagiária ressaltou a diferença entre a vida de Lucas no início do trabalho, em que ele dizia não ter amigos, e na situação relatada, em que a presença dele no grupo era vista como muito importante. No mês de novembro, Ana ouviu alguns alunos comentando que Lucas estava apanhando no recreio e que Tiago saíra em sua defesa.

Sobre o menino, Ana comentou: "*Lá as crianças são tão maltratadas que a atenção individual que a gente deu e tá dando agora nos grupos, só isso já melhora a auto-estima delas... Ele está sentindo que a gente tá acreditando nele*".

Embora tivesse caminhado em seu processo de construção da leitura e da escrita, Lucas ainda apresentava dificuldades no final do ano. Entretanto, para a professora Edna, que o acompanhava desde o seu retorno à escola, e que o considerava "*um menino batalhador*", era um grande avanço e considerava que ele já estava lendo, apesar dessas dificuldades. A professora enfatizou a falta de atenção do aluno, mas ponderou que, por outro lado, ele mostrava interesse por assuntos variados e gostava muito de conversar. As mudanças ocorridas em classe forma identificadas apenas pelo relato da professora.

Lucas não foi à escola no último dia do grupo. Lara encontrou por acaso a mãe dele na rua, no dia seguinte, e ela disse que ele havia faltado porque a fechadura da porta da casa havia quebrado e não era possível trancá-la. O menino não quis sair "*para não roubarem a televisão*". Penso que para ele talvez fosse difícil suportar o final do trabalho, aliado a uma situação real em que poderia perder um bem material significativo.

Infelizmente não foi possível marcar uma entrevista com a mãe de Lucas, que alegou falta de tempo, para conversar com a estagiária sobre o trabalho desenvolvido.

Na época da avaliação, João tinha 10 anos e freqüentava a 2ª série. A entrevista com a mãe foi feita na escola. João morava nos fundos da casa da avó materna, com a mãe e os dois irmãos (pelo lado materno) mais velhos. A mãe estudou

até a 4ª série do ensino fundamental e era dona de casa. O pai havia falecido há 3 anos. João gostava muito de ver televisão, mas assistia pouco. Também gostava de andar de bicicleta e de brincar de bola e fazia amigos com facilidade.

Ela também disse que ele sempre foi "*espertinho*", mas também agitado, estabanado e "*esquecido. Ele lê uma palavra, a gente ensina, aí ele... 'não sei, já esqueci'. Ele tá sentindo muita dificuldade para ler. Não desenvolve. Cê vê que ele tá com 10 anos. Ele entrou na escola ele tava com 6 anos*".

João chorou muito ao entrar na escola, aos seis anos. A mãe contou que sempre procurou ensiná-lo, mas ele nunca aprendeu. Gostava da escola, mas não de estudar. Reclamava que as professoras eram bravas com ele e o colocavam de castigo. A mãe aprovava: "*Fazê o quê? Cê dá motivo, né? Cê não quieta. O jeito que ele é, não há Cristo que güenta, menina! Ele é custoso demais!*".

A irmã o auxiliava nas tarefas escolares e a mãe acompanhava o desempenho escolar: "*Só que quando tem reunião aqui, eu já te falei, né, eu sou homem e mulher, em casa*" disse, talvez procurando justificar sua ausência. João apresentava facilidade em Matemática e dificuldade para ler. Sobre a dificuldade escolar, a mãe falou que, para ela, era problema da família, do lado do pai da criança, pois os tios também eram agitados.

A estagiária perguntou se a mãe havia notado alguma dificuldade na criança antes da entrada na escola. Sua resposta foi "*Sentiu muita dificuldade na escola, pra ler.*" Quanto à função da escola, a mãe disse: "*Acho que pôr na aula de psicólica* (psicóloga), *né? Que isso ajuda muito*".

João iniciou o ano na 3ª série, mas retornou para a 2ª no final de março, devido às dificuldades constatadas por Ester. A professora disse que ele tinha "*preguiça. Na primeira avaliação ele não fez, ele é briguento e não sabe ler.*" Apresentava mais facilidade em Matemática, mas não era "*grande coisa*" e mostrava mais dificuldade em leitura e escrita. Ela começou a notar as dificuldades dele desde

que assumiu a turma e viu "*Que os alunos eram fracos, eles não fazem nem ditado de 1ª série*".

Para a professora Ester, ir mal na matéria significava "*Não fazer exercício e não fazer o que se pede*". Em sua opinião, a criança com problemas de aprendizagem "*Tem algum bloqueio e não consegue aprender. Essas crianças têm problemas em casa e por isso não aprendem*".

No que se refere ao relacionamento de João com ela e com os colegas, a professora Ester contou que ele "*Briga muito com os colegas, mas tem amigos e parece um líder. Nunca me tratou mal*", mas se contradisse afirmando que era mal educado e não obedecia a ninguém, insistindo no que considerava falta de educação: "*Ele às vezes não tem livro e nem caderno para anotar nada*".

Disse também que se houvesse reprovação, boa parte da sala ficaria retida, mas João poderia passar de ano se tivesse interesse. Ester relatou sua visão sobre a turma: "*Alguns querem ir além, aprender mais, ir além do conteúdo. É um grupo de seis crianças que pedem mais atividade. Mas a grande maioria está aquém do esperado para esta série e não acompanha nada*".

Quando a estagiária perguntou a respeito da participação dos pais na escola, a docente respondeu que "*Nunca vieram*".

Na sala de aula, João sentava-se na última carteira de uma das fileiras. Saía muito da sala, sem pedir para a professora. Nem sempre copiava as atividades passadas na lousa e andava bastante por toda a sala, indo até as carteiras dos colegas. Durante uma das observações, brigou com um colega, trocando socos e chutes, ocasião em que a professora gritou para que eles parassem a briga. Em um ditado realizado por esta, não foi possível identificar tudo o que a criança havia escrito, pois registrava algumas letras aparentemente de forma aleatória, sem conseguir escrever palavras que pudessem ser lidas.

Na sessão livre, João disse que não sabia desenhar, mas que iria tentar. Realizou dois desenhos (ver um deles na figura 18), utilizando quase todo o material

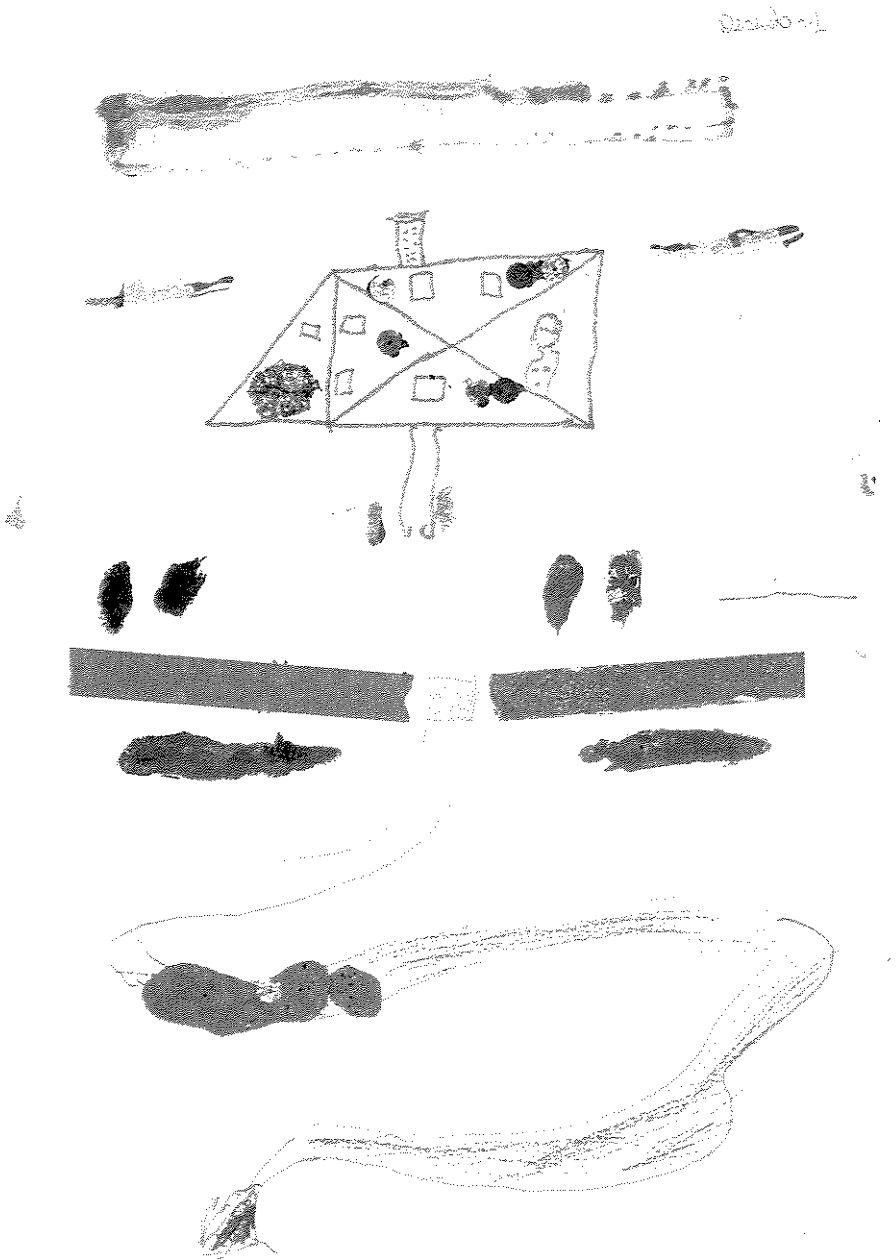

Figura 18 - Desenho de João.

existente na caixa: lápis de cor, hidrocor, cola colorida, brocal, lantejoulas, guache, durex colorido, massinha e papel crepom. Durante a atividade, ficou bastante à vontade e disse que estava achando "*muito legal*".

Os desenhos de João ocupam todo o espaço das folhas e são bonitos, coloridos, alegres e indicam movimento. Sugerem uma criança cheia de vida e não alguém apático, como observado na sala de aula.

João mostrou dificuldade para identificar os diferentes textos e apenas descreveu os desenhos do gibi, não conseguindo relacionar os quadrinhos entre si. Também não leu a história, mas contou-a a partir das ilustrações. Concentrou-se no jogo de varetas, registrou os números, mas não efetuou as contas de adição corretamente. Mesmo contando nos dedos, necessitou da ajuda da estagiária para efetuar somas envolvendo mais de uma dezena. Pediu para que ela fizesse as multiplicações, dizendo que ainda não havia aprendido.

Para a mãe, o problema – herdado da família paterna – estava na cabeça de João, e ela chegou a compará-lo com o outro filho, que apresentava problemas mentais. Conseqüentemente, para ela a escola deveria colocá-lo em uma "*aula de psicólica*".

A professora não questionou o motivo pelo qual os alunos não acompanhavam as aulas ou porque João mostrava-se desinteressado. Com tal postura, ela sugeriu que o interesse é algo intrínseco ao aluno, nada podendo ser feito pelo docente e/ou pela escola. Em suas justificativas sobre a dificuldade de aprendizagem do aluno, mesclam-se "*falta de educação*", ausência de livros e cadernos, "*preguiça*" e "*bloqueio*", enfim, vários motivos, todos centrados apenas na criança.

Para a professora Ester, João era culpado por não saber ler e não aprender. Também considerou a família responsável pelo fracasso do aluno, já que ele não tinha "*educação*". Ela disse que ele parecia um líder, mas isto não era aproveitado em benefício da criança e do grupo. Se ele nunca a tratou mal, significa que, de alguma forma, a respeitava. Em suas reclamações, a professora mostrou que desconhecia a

história familiar de seu aluno, pois não sabia que o pai era falecido e que a mãe tinha dificuldades concretas para comparecer à escola.

João às vezes reclamava que não gostava de desenhar e que queria jogar bola, ao invés de estar ali. Contudo, quando Beatriz avisava que o tempo havia acabado, ele dizia que queria ficar mais.

A criança participou ativamente do grupo, envolvendo-se em todas as atividades, sempre mostrando grande entusiasmo. Demonstrou interesse pelas reproduções, de maneira geral, e ficava muito atento às histórias narradas pela estagiária. Fez perguntas sobre os artistas; quis saber onde morava Matisse e quanto custava um quadro dele, entre outras questões. Ao finalizar um trabalho, levava-o para perto da câmera, para a estagiária filmar. Pode-se pensar nesse gesto como uma forma não apenas de João exibir sua produção, mas também de registrá-la de uma outra forma, além do papel. Ele percebeu que ali, tudo o que fazia era valorizado, diferentemente do que ocorria na escola.

Quando Beatriz entregou o bilhete para entrevistar os pais, ao final do trabalho, João manifestou receio de apanhar de sua mãe, em função do que a estagiária poderia falar. Esta perguntou ao menino se ali ele havia feito algo que faria a mãe bater nele. João percebeu que não tinha nada a temer. Esse episódio ilustra um dos motivos pelos quais, provavelmente, alguns alunos não entregam para os pais os avisos da escola.

No dia em que uma nova professora foi substituir Ester (que havia tirado férias-prêmio), João pediu para sair mais cedo do grupo para copiar a matéria. A nova professora, com uma postura mais rígida, também provocou mudanças nele, como um maior interesse pelas aulas e receio de perder as lições, no período em que estava no grupo.

Na última entrevista, a mãe disse que ele estava bem e havia se desenvolvido: "*Eu achei que ele deu uma melhorada boa mesmo, antes não aprendia, não tinha jeito, agora ele lê sem gaguejar mais.*" Beatriz sugeriu-lhe que procurasse um

oftalmologista, pois João costumava aproximar muito os olhos do material que lia, e freqüentemente estava com os olhos avermelhados.

Na época em que foi entrevistada, Ester, a professora de João, relatou que ele havia melhorado "*bastante em termos de leitura, a escrita dele tá melhor, mas o comportamento às vezes ainda tá...* (ri) *não tá no ponto que eu gostaria, mas...*" Ela teceu breves comentários, porque dizia não se lembrar, em virtude de estar afastada das aulas há mais de um mês. Disse que o trabalho dos estagiários foi "*muito válido*", e queixou-se de que o tempo na sala de aula não lhe permitia conversar individualmente com o aluno, para conhecê-lo melhor.

Beatriz também conversou separadamente com João, que disse ter gostado muito do grupo e principalmente do dominó (com figuras de instrumentos musicais), mas que não gostava de desenhar. Queria que o grupo continuasse e perguntou se estava terminando devido à "*bagunça*". Nota-se, novamente aqui, uma preocupação da criança com o seu comportamento na escola e com possíveis castigos. Embora tivesse participado ativa e interessadamente dos encontros, parecia que quaisquer atitudes e gestos diferentes daqueles exigidos pela professora poderiam ser passíveis de punição. Aquilo que, muitas vezes, é considerado indisciplina de acordo com os (rígidos) padrões da escola, nem sempre o é do ponto de vista da criança; contudo, raramente a instituição procura escutar e compreender a perspectiva do aluno. Ao exigir uma certa imobilidade por parte das crianças, a docente pode fazer com que estas fiquem com parâmetros equivocados em relação ao próprio corpo, como se este não lhes pertencesse. Para os alunos, os limites também não ficam nítidos, em relação àquilo que efetivamente atrapalha e impede o andamento das atividades na sala de aula.

Nas devolutivas finais com as professoras das crianças, algumas reclamações em relação ao comportamento em sala de aula (alunos mais curiosos, mais desobedientes, por exemplo) revelam que havia expectativa de mudança no sentido de que as crianças ficassem mais quietas e comportadas. E por que esses comportamentos significariam melhora? O objetivo do trabalho não foi gerar

qualquer tipo de conformismo (como algumas pessoas parecem ter esperado), e sim fazer as crianças sentirem-se confortáveis consigo mesmas, expressando-se de acordo com suas características pessoais.

O contato das crianças com os materiais e as técnicas utilizadas nos encontros

As reações e os comentários das crianças diante do material e das técnicas apresentadas por Ana e Beatriz merecem destaque pela curiosidade, interesse e entusiasmo suscitados.

Nesta pesquisa, assim como em outra (Silva, 1998), verifiquei que, durante as atividades, as crianças interagiram intensa e ativamente com os diversos papéis, lápis, tintas, pincéis, cola, brocal, durex colorido etc. O manuseio está vinculado à relação que a criança estabelece com esses materiais e à interlocução com os colegas, o que provoca os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Foi muito interessante constatar as reações das crianças diante dos materiais e técnicas que, na maior parte, eram novidade para elas. Lara reparou que as crianças desconheciam cola e durex colorido, por exemplo. Dependendo das técnicas e dos materiais apresentados, mostravam uma certa oposição, dizendo que não queriam fazer, mas depois se entusiasmavam e mudavam de idéia. Quando Beatriz levou carvão para as crianças desenharem, estas mostraram espanto e interesse. É importante a criança poder pensar sobre o material, principalmente se lhe causa algum estranhamento.

No dia em que Beatriz levou somente papéis coloridos para as crianças, uma delas reclamou: "*Não tinha papel branco, não?*". A estagiária, desapontada, não conseguiu entender o motivo da reclamação. Ana, que filmou o grupo, observou que talvez fosse porque as crianças estivessem acostumadas a usar apenas a folha de papel sulfite branco.

Ao ver o efeito da água sanitária sobre o papel de seda azul, Marcelo falou para Beatriz: "*Nossa, que doido! Onde você arrumou isso?*" (figura 19).

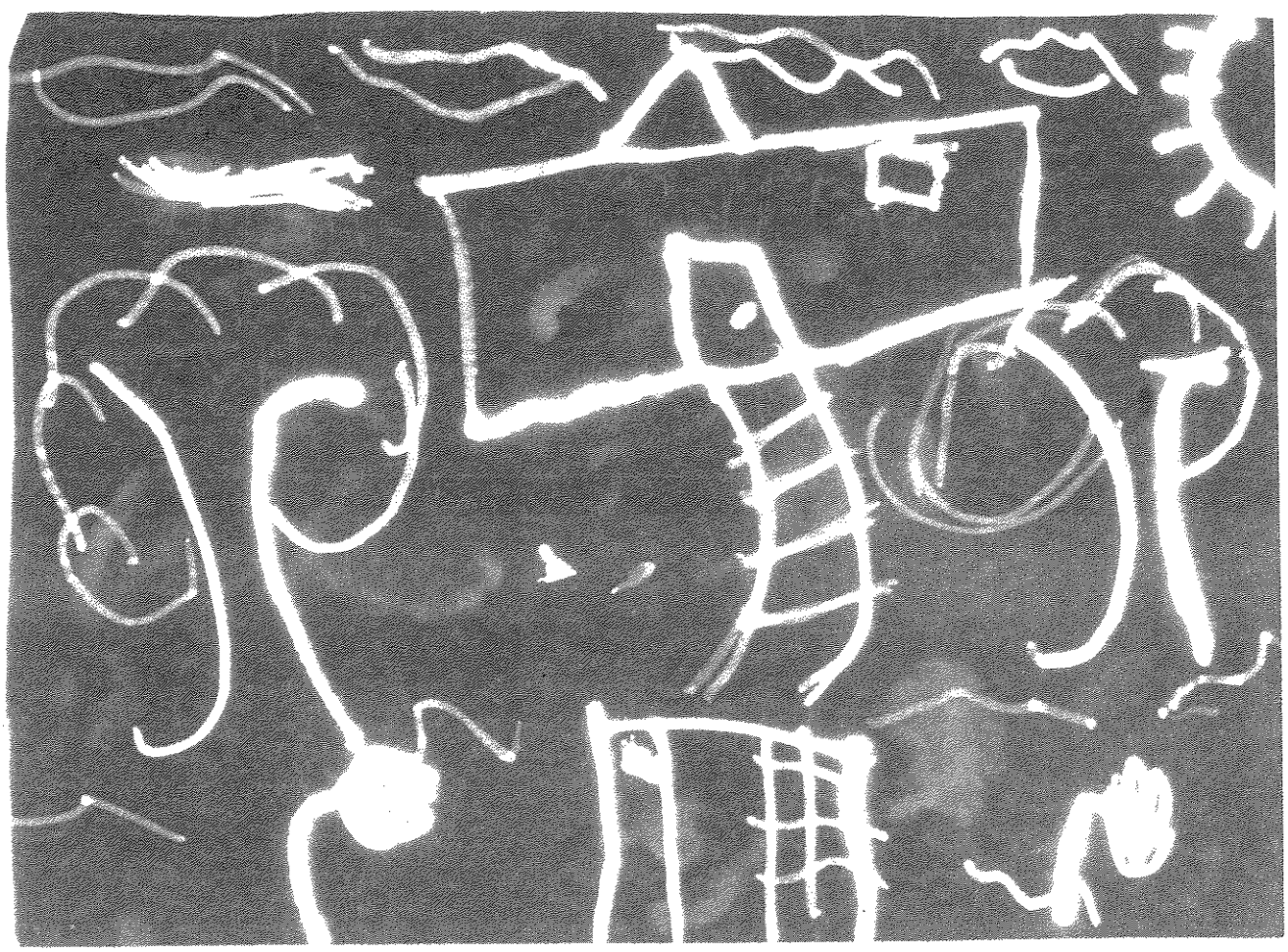

Figura 19 - Trabalho de Marcelo (água sanitária sobre papel de seda).

Diante de outros materiais, as reações das crianças foram bastante inusitadas, como na ocasião em que Beatriz levou uma lata de "Leite Ninho", que trazia estampada a reprodução de uma obra de Tarsila do Amaral. José duvidou da procedência da embalagem: *"Mentira, quem pintou foi a senhora! A senhora copiou!"*.

As crianças desconheciam a grande maioria dos artistas apresentados e demonstraram isso através das mais variadas reações. Ao ouvir pela primeira vez o nome de Arnaldo Antunes, Felipe fez a seguinte observação sobre um texto do autor, que Ana havia levado: *"Cê conhece? É seu vizinho?"*. José fez o seguinte comentário sobre uma fotografia do rosto de Picasso: *"Parece um alienígena!"*. Oportunidades de ampliar o universo de referências da criança, como as aqui abordadas, geram possibilidades de provocar o pensamento e despertar a curiosidade. A arte pode proporcionar um estranhamento gerado por imagens e textos inéditos para o sujeito e, posteriormente, a partir desse embate inicial, desencadear uma aprendizagem que permite o acesso a um mundo até então desconhecido. Se esse tipo de atividade fizesse parte do cotidiano escolar, as crianças teriam inúmeras oportunidades de criar desenhos, narrativas escritas e orais, desenvolvendo os processos imaginativos e engajando-se com mais interesse nas tarefas apresentadas.

No início, as crianças pareciam ficar incomodadas quando a proposta apresentada pelas estagiárias era realizar desenho ou pintura não figurativos.

Trabalhou-se com a possibilidade de rompimento de padrões estereotipados como casinha-sol-nuvens-árvores-corações. Ao se apresentar material e técnicas incomuns para a criança, ela se vê instigada a resolver a melhor forma para utilizá-los, mesmo que inclua os elementos aos quais está habituada ou apresenta maior facilidade para representar (WILSON & WILSON, 1997). Ao realizar atividades como desenhar, colar e pintar, a criança precisa pensar em maneiras de organizar no espaço delimitado pelo papel aquilo que deseja registrar plasticamente. Percebemos que, com o passar do tempo, ao verem no papel o resultado do trabalho, passaram a sentir-se mais à vontade para experimentar efeitos estéticos variados (figura 20).

Com muita freqüência, as crianças solicitaram régua, moedas (para desenhar as cabeças das figuras humanas) ou algum objeto que servisse para realizar traços perfeitos (retos ou curvos) aos olhos delas.

Algumas crianças apresentaram dificuldades na utilização do material, em especial a tinta guache, por falta de prática no uso de pincéis e da própria tinta, cujos resultados não são controláveis com a mesma facilidade que os do lápis ou giz de cera.

Observando as videograções, verifiquei que, às vezes, as crianças pareciam atribuir poderes mágicos ao material, por exemplo, pegando o lápis utilizado por um colega que consideravam bem sucedido em seu desenho, para tentar obter o mesmo resultado.

As crianças também construíram narrativas a partir de desenhos. Marcelo contou: *"Esse aqui é um hominho, o patinho vem bicar ele. Ele é um pescador..... pegou a flecha e acertou bem no coração do gato. O gato morreu..."* Como escrevi anteriormente (SILVA, 1998), a possibilidade de a criança criar uma história a partir do desenho também depende da maneira com que se aborda a produção. Um convite como "Conta para mim o que você desenhou" oferece maiores oportunidades de gerar uma narrativa do que a pergunta "O que é isso?", por exemplo.

João freqüentemente copiava o que José, uma espécie de líder no grupo de Beatriz, fazia, ou copiava parte do material trazido por ela, como as reproduções de obras de arte. A estagiária reparou, em suas observações na escola, que a cópia era uma tarefa predominante, em atividades do tipo "siga o modelo". De qualquer forma, considero que existe uma diferença muito grande entre copiar um desenho mimeografado e uma reprodução de Matisse, por exemplo. Sem entrar na polêmica discussão, quero apenas ressaltar que não foram propostas atividades de releitura, porque penso que, para aquelas crianças, que tinham poucas oportunidades com atividades de desenho e pintura, pintar como um determinado artista não as ajudaria a encontrar suas próprias formas gráficas. Além disso, como escreve Almeida (1997, p. 206):

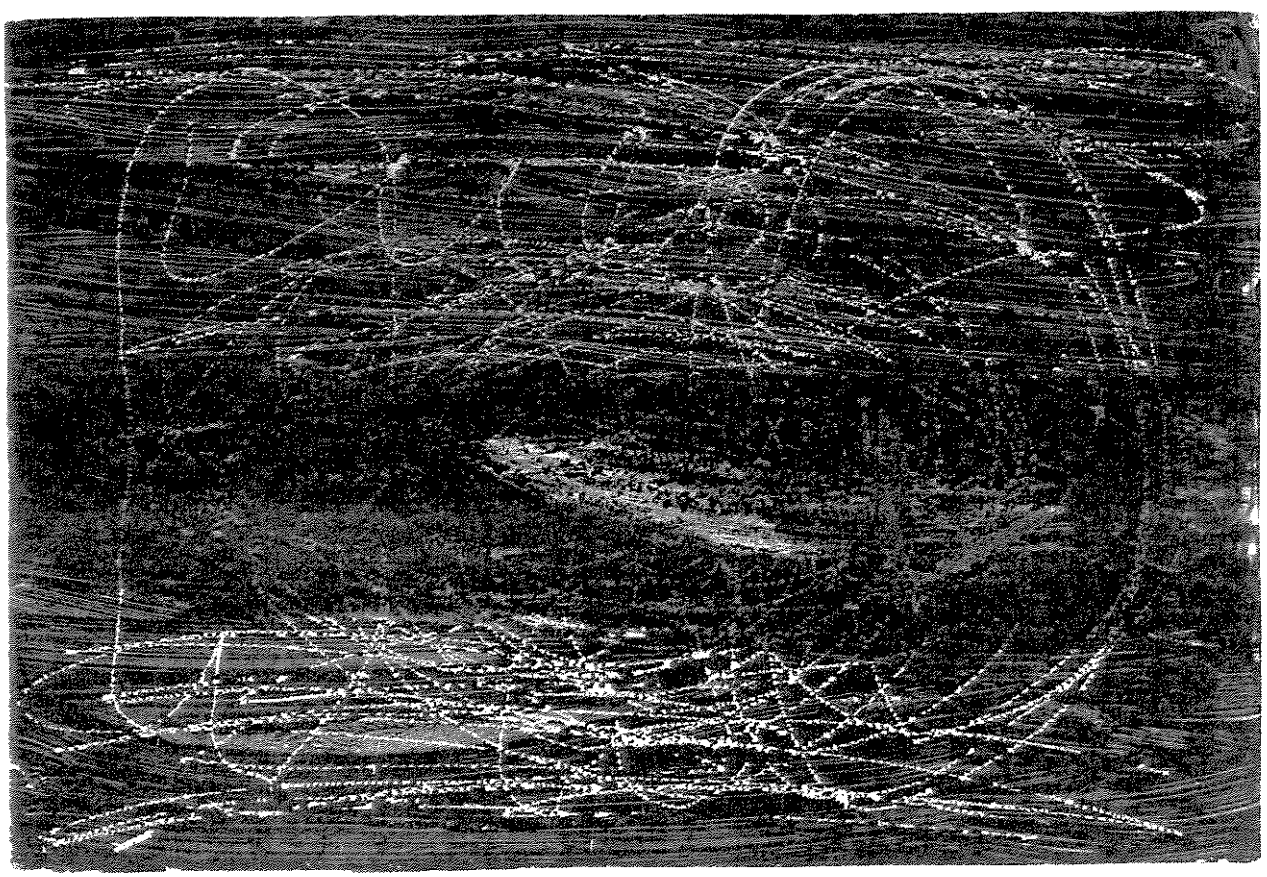

Figura 20 - Desenho de Lucas (giz de cera e tinta guache)

> As reproduções calcadas num modelo – ainda que uma obra de arte – não redundam, também, em estereótipos? Que benefícios podem advir do fato de se substituir esquemas de representação próprios da criança (e até mesmo os estereótipos que ela incorpora em seus desenhos) por esquemas de representação criados pelos artistas?

As diversas reproduções de artistas como Cézanne, Klimt, Portinari, Tarsila e outros, foram utilizadas para mostrar às crianças diferentes maneiras de representação do mundo, buscando-se incentivá-las a desenhar da maneira que soubessem e conseguissem, mas procurando levá-las a pensar sobre modos diversos dos apresentados no contexto escolar.

Mesmo quando a criança tenta imitar algum trabalho que admira, o processo de apropriação da figura ou do objeto é individual, assim como o resultado, que depende das condições motoras, cognitivas, afetivas, estéticas e sociais do autor, e envolve sempre uma elaboração ativa e pessoal.

Ao tratarem do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, Van der Veer e Valsiner (1996, p. 369) ressaltam que as crianças podem "beneficiar-se de tarefas executadas em conjunto, por causa de sua capacidade singular de imitar as atividades de seus companheiros mais capazes". De acordo com a teoria histórico-cultural, tarefas e atividades que podem ser imitadas serão realizadas de maneira "independente no futuro próximo", e isso significa um entendimento prospectivo sobre a função da imitação na aprendizagem humana.

Quando, no grupo, Marcelo realizava pinturas, desenhos e colagens diferentes das dos colegas, estes o advertiam: "*O seu vai ficar feio*". Bastante criativo, gostava de experimentar tudo o que era apresentado e não se preocupava com a figuração em seus trabalhos. A esse respeito, Ana comentou: "*Eu fico pensando nas diferenças individuais: ele também estuda na mesma escola e fez uma coisa diferente!*".

Às vezes, o feio pode significar apenas algo que é diferente no cotidiano escolar, nomeado de maneira maniqueísta pelas crianças (e docentes). Se os alunos têm um repertório de imagens bastante reduzido, são grandes as possibilidades de

julgarem feios os trabalhos que se choquem com os padrões rotineiros. A arte tem um importante papel na valorização da diferença e no incentivo às manifestações individuais dos alunos. E, infelizmente, de maneira geral a divergência não é incentivada pela escola, talvez por estar erroneamente relacionada à indisciplina e à agressividade.

Repensando o caminho percorrido

Nesta escola, diferentemente do ocorrido em trabalhos anteriores do G. D. A., não foi verificada a postura de cobrança e, de certa forma, vigilância da instituição sobre a participação das crianças nos grupos, a despeito do caráter optativo dos mesmos. Levanto a hipótese de que o fato de a escola estar envolvida mais amplamente, através também das professoras e mães, acarretou uma diminuição da atribuição de responsabilidade exclusiva sobre os alunos.

Durante o ano, as crianças passaram a manifestar o desejo de ficar mais tempo nos grupos (a não ser Clarice), ao invés de voltar para a sala de aula, especialmente as do grupo de Beatriz. Para esta estagiária, os encontros eram uma oportunidade de os alunos escaparem da sala de aula. Realmente, mesmo nos encontros em que havia pouco interesse e participação das crianças, parecia que, para elas, estar ali era melhor do que estar na classe. De qualquer maneira, isso não significa que as crianças não gostavam do grupo, o que pôde ser verificado por meio dos relatos das estagiárias e das videogravações. Um exemplo disso ocorreu quando elas mostraram uma grande empolgação no dia em que a estagiária levou embalagens plásticas e diversos materiais (lã, tule, papéis coloridos e durex colorido) e um dos meninos disse, ao saber que só restavam mais dez minutos: "*Dá mais cinqüenta mil minutos pra nós!*".

É interessante observar que as crianças responderam de maneira diferenciada às interlocuções estabelecidas com o outro e, sob esse aspecto, os dois grupos apresentaram configurações muito diferentes. No de Beatriz, as crianças criaram um vínculo bastante forte e conversavam durante todo o tempo em que estavam juntas.

No grupo de Ana, a ligação entre as crianças, embora visível, não parecia ser tão intensa.

Antes do término do trabalho, cada estagiária selecionou uma fita para mostrar para os grupos. Em ambos as crianças adoraram ver as fitas. Ficaram muito atentas, relembrando e comentando o que haviam feito. Cada uma delas concentrou-se em si mesma, com grande interesse, solicitando silêncio aos colegas, para poder escutar melhor. Algumas pediram para levar para casa para mostrar aos familiares. Tal experiência poderia ter sido repetida outras vezes e utilizada, com base na técnica da autoscopia, para investigar o pensamento das crianças a respeito de si mesmas, a partir das relações dentro do grupo e a respeito do próprio trabalho.

Beatriz observou que, no último encontro, as crianças pareciam querer aproveitar ao máximo cada instante e pediram para ficar mais tempo. Nesse dia, José, por iniciativa própria, utilizou uma técnica aprendida em um dos encontros, desenhar com um grande fio de barbante, como se fosse uma única linha[23]. Elaborou uma grande linha emaranhada e inseriu nela os nomes dos colegas e das estagiárias (figura 21)[24], unindo a atividade aprendida às pessoas significativas no trabalho de que participou.

Para algumas crianças, o primeiro movimento de mudança é um aumento da auto-estima e, algumas vezes, em decorrência de uma maior confiança em si, um aumento da agressividade na sala de aula. A professora Odete, ao mostrar para Ana o caderno de Lucas, disse que o aluno estava aprendendo muito e que ele estava feliz por isso, "*Mas tem uma coisa: ele tá fazendo muita bagunça*".

Vejo esse movimento da criança como um indício de mudança. Parece que a criança passa a sentir-se mais corajosa para fazer coisas que antes não ousaria. Lucas, por exemplo, que no início do estágio ficava chorando sozinho em um canto da sala

[23] Atividade inspirada no livro "Picasso em uma só linha" (PICASSO, 1998).
[24] Para preservar a identidade das crianças, os nomes escritos nos desenhos foram recortados.

de aula, ouvindo as crianças chamarem-no de gordo, no final do ano conseguia enfrentar os colegas verbal e fisicamente.

Não raramente, o parecer do psicólogo diverge do da professora, pois algumas vezes ocorre um desencontro entre as maneiras de se observar e significar as pequenas mudanças ocorridas com os alunos. Às vezes, a docente espera grandes movimentos, como a aprendizagem da leitura e da escrita, ou que a criança mostre-se mais quieta. Para nós, gestos aparentemente pequenos, como flagrar uma criança pegando um livro de histórias e tentando lê-lo, fazendo uma pergunta sobre uma música, ou suportando realizar uma atividade em que apresenta alguma dificuldade e depois descobrir que gostou, são indícios significativos de aprendizagem e desenvolvimento, uma grande conquista por si só.

Lara, a estagiária que filmou um dos grupos, disse que estava vendo "*evolução*" em um dos meninos. Um dia, ele perguntou para Ana: "*De onde vêm essas histórias?*", curioso com as narrativas que ouvia. Aspectos aparentemente pequenos como este são importantes, porque mostram uma mudança nos interesses da criança, provocada pelo trabalho no grupo. Diversas vezes Lara flagrou com a câmera esse mesmo garoto folheando, depois de ouvir uma história, os livros que Ana havia levado.

Quando, ao relatar um dia do grupo, Ana falou que Tiago estava lendo bem, Beatriz exclamou: "*Você está brincando!*". Como ele havia sido avaliado por esta, essa informação causou-lhe espanto, pois a criança demonstrara bastante dificuldade na leitura poucos meses antes. Essa fluência maior pode ter sido desenvolvida pelas tarefas escolares, mas as atividades de leitura e as histórias contadas pela estagiária também podem ter contribuído para os processos de aprendizagem de Tiago.

As recusas das crianças em realizar algumas atividades, como escrever ou utilizar giz de cera, foram pouco questionadas pelas estagiárias, assim como opiniões sobre reproduções consideradas feias. Penso que isto pode estar relacionado à aprendizagem intensiva, dentro do curso de psicologia, de uma postura clínica,

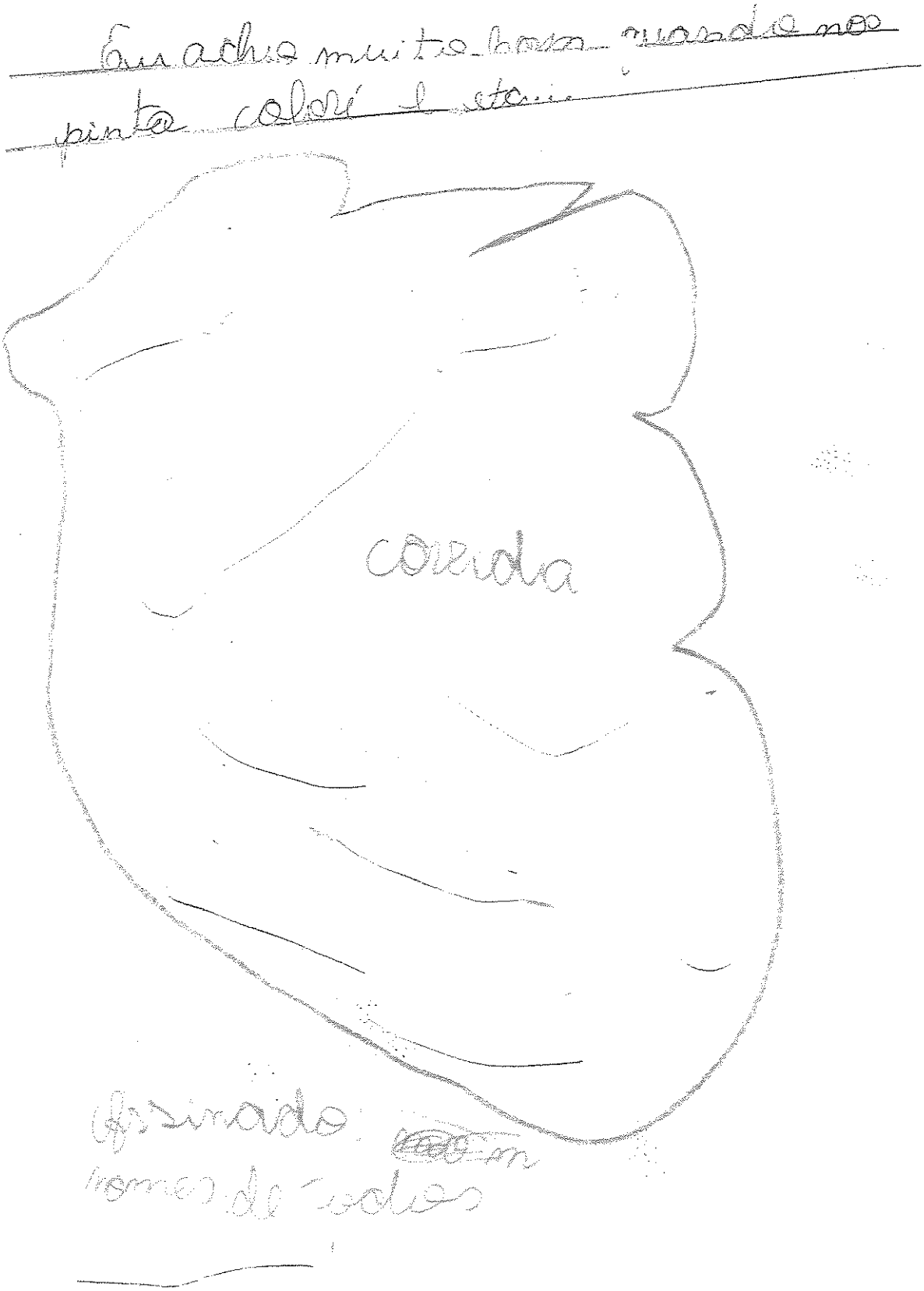

Figura 21 - Desenho de José.

baseada principalmente em pressupostos psicanalíticos, que advoga um posicionamento mais neutro em relação ao cliente. Muitas vezes, esses pressupostos são absorvidos pelos futuros psicólogos de maneira acrítica, que os generalizam para outras áreas de atuação. Por outro lado, pode haver aí também um receio da estagiária de portar-se como uma professora[25].

As falas das crianças poderiam ter sido mais problematizadas, como aponta Machado (1994). Quando Beatriz apresentou reproduções da série "Jazz", de Matisse, João perguntou: "*Se mandasse ele fazer um quadro do Corinthians ele fazia?*". A estagiária respondeu: "*Não, acho que não*". Agindo desta forma, perdeu uma excelente oportunidade para investigar o que o próprio João pensava a respeito, para questionar o motivo da pergunta do garoto e para contar um pouco mais sobre a vida do artista, fazendo as crianças pensarem sobre tais questões.

Às vezes, nos encontros com as crianças, as estagiárias repetiam o mesmo discurso das professoras, que tanto criticavam, ao responsabilizarem os alunos pela falta de interesse e de atenção, ou ao relacionarem algum tipo de cobrança à atividade desenvolvida. A própria seleção de atividades e materiais, bem como os encontros em si deveriam despertar a atenção e o interesse das crianças. Creio que a dificuldade para apropriarem-se das formas de interlocução do psicólogo escolar pode ser encontrada na própria formação acadêmica, que privilegia a área clínica, com grande ênfase no atendimento psicoterapêutico de base psicanalítica, em detrimento das outras áreas da psicologia. Para o aluno, muitas vezes torna-se difícil conseguir desvencilhar-se dessa postura e pensar em outras formas de atuação.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, para verificar como avaliavam o trabalho com as crianças[26], tivemos o cuidado de não elaborar questões que as induzissem a dizer que as crianças haviam mudado, se desenvolvido etc., porque gostaríamos que partisse delas a iniciativa de pronunciar palavras indicativas de uma avaliação positiva ou negativa. Qualquer menção nesse sentido, enunciada nas

---

[25] E é justamente essa aprendizagem que está em jogo: o que faz o psicólogo escolar?

[26] Ver o roteiro de entrevista no Apêndice M.

perguntas, poderia sugerir o que estava sendo esperado como resposta. Todas disseram que as crianças "*melhoraram*". Efetivamente, algo foi tocado nelas. Contudo, a maioria das professoras voltou a culpar as crianças e suas famílias por eventuais problemas na aprendizagem.

Às vezes as crianças nos surpreenderam, pois pensávamos que todas gostariam de participar das atividades propostas, mas João, por exemplo, na entrevista final com Beatriz, disse que não gostava de desenhar, embora o tivesse feito durante o ano, sem reclamar. Percebi que elas apreciaram alguns jogos elaborados pelas estagiárias. Talvez pudessem ser utilizadas atividades que, de uma forma lúdica, envolvessem o conteúdo a ser abordado. Poucas vezes, as crianças não quiseram participar dos grupos e as estagiárias respeitaram a vontade delas. Infelizmente, soubemos somente no final do trabalho que Clarice faltou algumas vezes à aula para não ter de ir ao grupo.

Considerando que as mudanças ocorridas poderiam ter sido mais aprofundadas, o ideal seria que os encontros tivessem ocorrido duas vezes por semana, no período fora das aulas. A freqüência maior, aliada a um trabalho mais próximo às professoras e à direção poderia favorecer mudanças maiores e mais efetivas. Embora acredite que o foco principal do trabalho do psicólogo escolar seja o professor, ainda não se pode perder de vista as crianças que compõem o triste quadro do fracasso escolar em nosso país.

Teria sido interessante realizar observações das crianças na sala de aula, ao final do ano, para verificar possíveis mudanças. Entretanto, infelizmente essa idéia não me ocorreu naquele momento. A avaliação respaldou-se nos relatos das estagiárias, das professoras e das mães e nas videogravações dos encontros.

O entusiasmo e o interesse apresentados durante os encontros mostraram a importância de a escola proporcionar aos alunos oportunidades e materiais diversos dos que costumeiramente são trabalhados. Nenhum deles demonstrou, nos grupos, a apatia verificada durante as observações iniciais em classe. Mudados o contexto e a

mediação, puderam apresentar-se novamente como crianças que queriam brincar, desenhar, ler e aprender. Mostraram-se vivas.

O espaço escolar poderia ser mais agradável, mas por mais que isto aconteça, é importante lembrar que sempre haverá um componente de sofrimento, pois há necessidade do estabelecimento de certas normas e regras. O conteúdo precisa ser apresentado aos alunos e toda aprendizagem implica em uma dose de esforço e disciplina. Como escreve De La Taille (1998, p.22) "os genuínos *interesses* representam, na verdade, projetos mais ou menos complexos de vida e, para alcançá-los, os caminhos nem sempre são agradáveis"[27]. Entretanto, para que a criança se disponha a trilhar esses caminhos, é preciso associá-los ao crescimento e oferecer condições que possam sustentar esse processo de desenvolvimento.

Outro ponto importante é que a colaboração entre as crianças poderia ser mais explorada dentro da sala de aula, como ocorreu nos grupos. Rego (1995, p. 88) ressalta a importância da experiência partilhada, na visão da teoria histórico-cultural:

> *a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais*[28].

A organização de pequenos grupos heterogêneos dentro da sala de aula não apenas incentiva a participação ativa dos alunos, convidados a comparecer com suas peculiaridades, como também pode enriquecer o trabalho docente, que pode, assim, tornar-se mais motivador, provocando maior interesse nas crianças.

Inúmeros trabalhos e pesquisas desenvolvidos na área educacional têm denunciado a "incapacidade crônica dessa escola [pública] de garantir o direito à

[27] Em itálico no original.
[28] Em itálico no original.

educação escolar a todas as crianças e jovens brasileiros..." (PATTO, 1992, p.107), a construção social do fracasso escolar e a conseqüente medicalização do espaço escolar (PATTO, 1992 e 1993b; MOYSÉS & COLLARES, 1992; COLLARES & MOYSÉS, 1996; ABRAMOWICZ, 1995; MACHADO & SOUZA, 1997). Também têm enfatizado um melhor aproveitamento das verbas destinadas à educação e um maior cuidado na formação de professores, tanto dos futuros docentes quanto daqueles que já estão atuando.

Concordo com os pontos de vista acima citados e também penso que algo deve ser feito, em um esforço para se alterar o cotidiano escolar de crianças que pouco têm beneficiado-se da instituição escolar.

5. A PSICOLOGIA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

> *"E vocês não vão fazer um grupo para atender os professores? Você sabe, um dia ou outro a gente pode ficar louco..."*[1]

Todas as professoras da escola, dos períodos matutino e vespertino, incluindo o professor de Educação Física, foram individualmente convidadas para participar dos encontros, organizados e coordenados pelo estagiário Pedro. Mesmo sabendo que a presença delas seria fundamental para o desenvolvimento do estágio, o que ele enfatizou ao convidá-las, informamos que a participação seria optativa. Os encontros funcionariam somente se as pessoas participantes estivessem efetivamente envolvidas e não se sentissem coagidas a estar ali. O trabalho do psicólogo só pode acontecer se ambas as partes estiverem interessadas, caminhando em direção aos mesmos objetivos.

A professora Cristina, que fez o comentário da epígrafe deste capítulo, foi uma das participantes do trabalho desenvolvido com as docentes. Verbalizou um pedido de ajuda porque realmente estava necessitando de um espaço para desabafar e para falar sobre seu dia-a-dia em sala de aula. Ao final da citada entrevista, ela voltou a mostrar seu desejo através das palavras: "*Então? Quem precisa mais de atendimento, eu ou os alunos? Quer dizer, os professores ou os alunos?*". De certa maneira, nesse momento ela foi a porta-voz do grupo, expressando uma necessidade que não era apenas sua.

Um dos objetivos do trabalho com as professoras foi apresentar as possibilidades de atuação do psicólogo escolar e tentar quebrar a visão do clínico na escola, proveniente dos primórdios da psicologia escolar no Brasil, infelizmente ainda presente nos meios acadêmicos e, conseqüentemente, na prática de alguns profissionais. O enfoque clínico na escola acaba sendo mais um fator que contribui

[1] Comentário da professora Cristina, ao ser entrevistada por uma estagiária a respeito de uma criança.

para a culpabilização da criança, ao tratar qualquer dificuldade referente a esta de maneira individualizante, por meio de um atendimento psicoterapêutico[2].

O trabalho realizado com as professoras buscou oferecer oportunidades para que elas pudessem pensar sobre a própria vida, a atuação docente, os alunos e a escola. A proposta foi auxiliá-las a construir, por meio de atividades relacionadas à música, literatura e artes visuais, um outro olhar sobre a própria mediação e sobre as crianças, em especial as que foram encaminhadas para os grupos. O estagiário procurou ouvir o que elas tinham a dizer e apontar elementos para reflexão. Esta proposta revelou-se extremamente fértil e apontou uma, dentre várias formas de se trabalhar o desenvolvimento profissional das docentes, além de provocá-las para um envolvimento com a arte[3].

Pedro tinha clareza quanto aos objetivos: "*Sempre terminar com uma idéia de esperança*" e despertar o prazer pelo material apresentado nos encontros.

No estágio, apostamos em primeiro lugar nas pessoas: Quem eram os professores Ana Maria, Clarice, Cristina, Elisa, Laís, Fátima, Ester, Mariana e Fernando? O que estavam fazendo ali, naquela escola, naquela função, com aqueles alunos? Como se viam? Como viam as crianças? Estes foram os pontos de partida para o trabalho desenvolvido com as professoras, para instigá-las a pensar sobre si mesmas como seres humanos, que também produzem valores e saberes em sua prática profissional (NÓVOA, 1997; SCHÖN, 1997).

Muitas vezes, percebo que, ao criticar a prática pedagógica da professora, o psicólogo escolar se esquece de que por trás de cada docente há uma pessoa com uma história de vida, participante de um determinado contexto sócio-histórico, político, econômico. Algumas pessoas fizeram uma opção pela profissão docente, mas há

---

[2] Dentro dessa linha, geralmente, além do trabalho com a criança, são oferecidos aconselhamentos e/ou orientações aos pais e, às vezes, aos professores, mas sempre voltados para o problema da criança.
[3] No Apêndice N encontra-se o relato de um dos encontros com as professoras.

outras que não escolheram estar ali, e essa foi a solução possível em um determinado momento de suas vidas. É imprescindível a busca dessa visão mais ampliada (BOCK, 1999; MEIRA, 2000) como requisito prévio para qualquer trabalho a ser desenvolvido em uma instituição escolar.

Como nos lembra Nóvoa (1995b, p. 33), "não queremos cair na desmedida de pensar que *tudo* passa pelo professor, mas não podemos pôr entre parênteses a importância da sua acção como pessoa e como profissional"[4].

Encontros e desencontros

Solicitei a Pedro, que havia preparado uma extensíssima programação para a primeira reunião com as professoras, que primeiramente explicitasse para si próprio os objetivos do trabalho, considerando as contribuições que a psicologia escolar poderia apresentar a essas professoras. De acordo com as observações e entrevistas realizadas, de que maneira poderíamos auxiliá-las em seu trabalho cotidiano?

As observações feitas pelos estagiários no início do ano forneceram dados importantes sobre o dia-a-dia da escola, que se mostraram indicativos preciosos para a abordagem de alguns temas nos encontros organizados por Pedro. Lara, por exemplo, relatou que a professora Clarice parecia sentir-se incomodada na sala de aula, pois sempre arranjava motivos para demorar a entrar na classe ou dela se ausentar por alguns minutos, para tomar café várias vezes ou ir até sua casa, que ficava nas proximidades da escola. A estagiária também viu a professora Elisa "*dando uns cascudos*" na cabeça de um menino, "*na minha frente, sem nenhum pudor*". Também percebemos a preocupação de algumas docentes com aspectos secundários à aprendizagem, como exigir "*letra bonita*" e uso de régua para fazer traços e travessões, apegando-se àquilo que, passível de um certo controle, aparentemente pode fazer crer que se está obtendo disciplina por parte da turma.

[4] Em itálico no original.

Perguntei ao estagiário o que sentia por aquelas professoras. Ele disse que estavam perdidas diante das crianças e buscavam alguma coisa; gostaria que não vissem o aluno nem "*como uma tábula rasa nem como um fardo, como mais um na sala*", mas como alguém que pode aprender. Mostrei a Pedro que era importante haver empatia pelas docentes e, se ele quisesse que acreditassem na criança, ele deveria fazer o mesmo com elas.

Os encontros ocorreram na biblioteca da escola, sempre precedidos por um lanche providenciado pessoalmente pela diretora. Pedro esbarrou em algumas dificuldades para conseguir marcar o encontro inicial, como o cansaço das professoras devido a festividades ocorridas na escola, eventos organizados pelo Estado e proximidade de feriados. Se, por um lado, parecia haver um receio quanto ao trabalho, por outro havia também um grande desejo de participação, fato que pôde ser observado no primeiro dia, em que as professoras compareceram arrumadas e animadas como se fossem a uma festa. A primeira reunião, como verifiquei em situações semelhantes, foi um momento catártico, em que elas falaram muito, revelando um enorme descontentamento e uma grande falta de esperança. Pedro disse que sua proposta seria apresentar contribuições da psicologia escolar para o trabalho docente, por meio de atividades com música, literatura e artes visuais. Ao final, elas comentaram que a reunião havia sido relaxante e que Pedro lhes havia transmitido esperança. Devido a outros compromissos por parte delas, ficou combinado que a periodicidade seria quinzenal; entretanto, em algumas ocasiões, devido a eventos promovidos pela escola, houve um intervalo maior entre os encontros.

As professoras que não estavam participando foram convidadas novamente. Assim como no grupo com as mães, foi muito difícil estabelecer um horário em que todas as docentes pudessem comparecer, se quisessem. Só o fizeram aquelas que estavam na escola no período vespertino, já que as reuniões ocorreram das 18 às 19 horas.

Em relação à questão dos castigos, houve alguns comentários como o da professora Mariana, que publicamente anunciava bater nas crianças, com respaldo

dos pais, explicou para Pedro porque puxava o cabelo de algumas crianças: "*Isso é adrenalina. Eu puxo só um pouquinho, pra aumentar a dose de adrenalina no corpo*".

Uma das estagiárias observou que as falhas cometidas pelas crianças durante as aulas, algumas vezes eram expostas publicamente. Uma das professoras, na correção do ditado, solicitava: "*Quem errou uma palavra no ditado levanta a mão. E duas, e três...*" Os estagiários presenciaram, repetidas vezes, uma professora e uma funcionária pedindo a alguns alunos que saíssem da escola para comprar pão ou tirar xerox. Lara comentou, a respeito de uma docente: "*Toda hora ela sai, manda o menino comprar pão pra ela...*"

Infelizmente, o tema práticas disciplinares e castigo apareceu apenas no penúltimo encontro, abordado pelo estagiário. Ao falar sobre a forma de disciplina adotada pela direção (colocar as crianças em pé, com as mãos para o alto e afastadas da parede), as professoras comentaram que não concordavam: "*A gente só mandava pra secretaria pra pedir ajuda, mas não era bem esse tipo de ajuda que a gente queria*". Entretanto, nada fizeram para mudar essa prática, continuando a enviar as crianças para a secretaria. A delegação de funções e poder para a diretora, que acabava tornando-se a vilã da história, envolve questões que poderiam ser resolvidas dentro da sala de aula, pelas próprias professoras, mas para isto era imprescindível que estas se sentissem mais fortalecidas para usarem a autoridade que lhes cabia. Este assunto deveria ter sido abordado muito tempo antes, pois, nessa ocasião, apenas serviu para provocar um certo mal-estar entre o estagiário e as professoras.

Quando a professora Ester reclamava da falta de disciplina de seus alunos e lamentava-se: "*Ah, se soubesse lidar com a indisciplina...*", Pedro apontava para a questão do planejamento das aulas, e ela dizia: "*Ah, mas se os pais...*". Foram abordadas as profecias auto-realizadoras e o peso da expectativa da professora sobre o aluno, especialmente a negativa, algo observado por todos os estagiários no cotidiano dessa escola. Nas ocasiões em que tentou quebrar o discurso ideológico a respeito das crianças e suas famílias, buscando assinalar o comprometimento da

escola com o sucesso e insucesso dos alunos, o estagiário deparou-se com muitos preconceitos fortemente arraigados, que dificultaram o diálogo com algumas professoras.

É interessante observar que mesmo quando a professora compartilha do mesmo nível sócio-econômico de seu aluno, às vezes assume uma postura antagônica e passa a olhar preconceituosamente para as crianças. Ela acaba criando um aluno ideal, mais próximo de parâmetros das classes média e alta. Houve, também, comentários em relação a uma suposta falta de higiene, por parte de algumas mães, o que acarretou uma associação entre sujeira e ausência de qualidades morais, como relata Vigarello (1996), incluindo-se aí também as crianças.

Artes visuais, música e literatura - algumas possibilidades de mediação

Para organizar os encontros com as professoras, Pedro estabeleceu, a partir dos objetivos gerais, propósitos para cada reunião, tendo também em vista a seqüência (mas sem prender-se excessivamente a ela) dos acontecimentos vivenciados no grupo. A seleção das atividades e dos materiais privilegiou tanto o caminhar do grupo quanto o conteúdo referente à música, artes visuais e literatura.

Diante de algumas reproduções de pintores impressionistas, como Camile Pissarro, a professora Laís disse que parecia que estava tudo "*borrado*". O estagiário pediu para que se levantassem e ficassem um pouco mais distantes das reproduções. As professoras e o professor comentaram que um mesmo objeto pode ser visto de diversas maneiras, dependendo do lugar do qual se olha. Pedro aproveitou a oportunidade para estabelecer uma relação entre as reproduções e os alunos, ou seja, a mudança do olhar, quando o adulto aproxima-se ou distancia-se da criança.

No dia em que ele levou alguns auto-retratos (Cézanne, van Gogh, Rembrandt, Paul Klee, Picasso), todas as professoras falaram de depressão, tristeza, melancolia, dificuldade, "*falta de rumo*". Convidadas a desenhar seus próprios

retratos, disseram que não sabiam fazê-los, e apenas uma pôde realizá-lo (figura 22), mas Pedro não conseguiu questionar ou aprofundar-se nos motivos das dificuldades.

Ao discutirem o tema criatividade, Ester lembrou-se de que, quando estava na 5ª série, fez uma redação e a professora comentou: *"falta alguma coisa. Mas ela nunca me falou o que era..."*. Espantada, Mariana disse que o que se fala ou faz para um aluno *"pode ficar o resto da vida com ele, hein?"*. Esse foi apenas um dos vários momentos em que as professoras puderam relembrar sua história escolar, pensar sobre os respectivos alunos, colocando-se como parâmetros e refletir sobre a própria prática docente.

Leram, de Brecht, "Perguntas de um trabalhador que lê"[5], e discutiram a respeito de sua condição de trabalhadoras da educação, lecionando em uma escola pública de Minas Gerais, com todas as conseqüências acarretadas por essa condição.

Quando o estagiário levou a música "Começar de novo", de Ivan Lins, foram desencadeadas algumas reflexões sobre a vida de cada uma delas. Mariana comentou que precisaria começar de novo sua carreira docente, e Ester disse: *"Eu preciso me conhecer um pouco mais"*. Pedro falou sobre a importância de acreditarem em si mesmas e nos alunos. Ouvindo "À flor da pele", de Chico Buarque, Laís relatou que pensou sobre o tom de esperança que a música lhe havia transmitido, indicando que tudo poderia ser diferente.

A reprodução "Eliminado da lista" (figura 23), um auto-retrato de Paul Klee, provocou a seguinte observação de Mariana: *"Sabe o que que ele tá pensando, Pedro? O que que eu vou dar para os meus alunos? Que que eu faço com aquele menino? Ele não era professor não, era?"*. O estagiário narrou em breves palavras a história do artista, daquele quadro[6] e alguém disse: *"Meu Deus, então é por isso que*

---

[5] Ver o poema no Anexo B.

[6] Na época, Hitler era chanceler do Reich e o anti-semitismo já avançava na Alemanha, onde vivia Klee. O artista foi despedido sem aviso prévio da Academia de Dusseldorf – onde era docente – e considerado um artista "degenerado", tendo sido perseguido em função de suas convicções políticas.

ele pintou desse jeito. Ele tinha razão mesmo!". As professoras revelaram, nesta e em outras ocasiões, um grande interesse

pelas vidas dos artistas. Laís, por exemplo, ficou muito impressionada com a biografia de Paul Klee.

No dia em ele levou apenas reproduções de Klimt, Cristina reclamou: "*Ah não, Pedro, traga algo mais bonito pra nós, da próxima vez. Hoje... não gostei de nenhuma*".

Mariana acrescentou: "A*s coisas que você trouxe hoje tá tudo maluco*". Estes comentários poderiam ter sido aprofundados com alguns questionamentos, como: Por que você não gostou? Por que as reproduções são malucas? O que provocou um estranhamento? Mais do que apenas discutir as preferências estéticas de cada um, questionamentos assim possibilitam um pensar mais aprofundado sobre essas preferências e as justificativas para as mesmas. Alguns indivíduos parecem rejeitar qualquer forma estética que fuja dos padrões aos quais estão acostumados. Acredito que, ao apresentar as razões para critérios como feio e bonito, a pessoa pode manter ou modificar seu parecer, mas a partir de bases mais conscientes e consistentes.

A professora Elisa pediu, em um encontro, que Pedro colocasse o CD da "Arca de Noé". Entusiasmada, cantou, dançou e perguntou onde ele havia conseguido aquelas músicas. Era importante que as professoras pudessem realmente interagir com o material, e esperávamos que elas se interessassem pelo que estava sendo apresentado[7].

Uma reprodução, cujo tema relacionava-se à vida e à morte, gerou um interessante comentário de Cristina: *"É, isso aí está representando o nosso nascimento... porque nós estamos nascendo de novo. Nós estamos sendo novas pessoas"*. Esta fala indica que o trabalho estava provocando mudanças nelas e em seu

[7] Pedro apontou para as professoras que na biblioteca da escola havia muito material para ser trabalhado com as crianças, como livros de história, livros sobre história da arte e sobre a obra de diversos artistas.

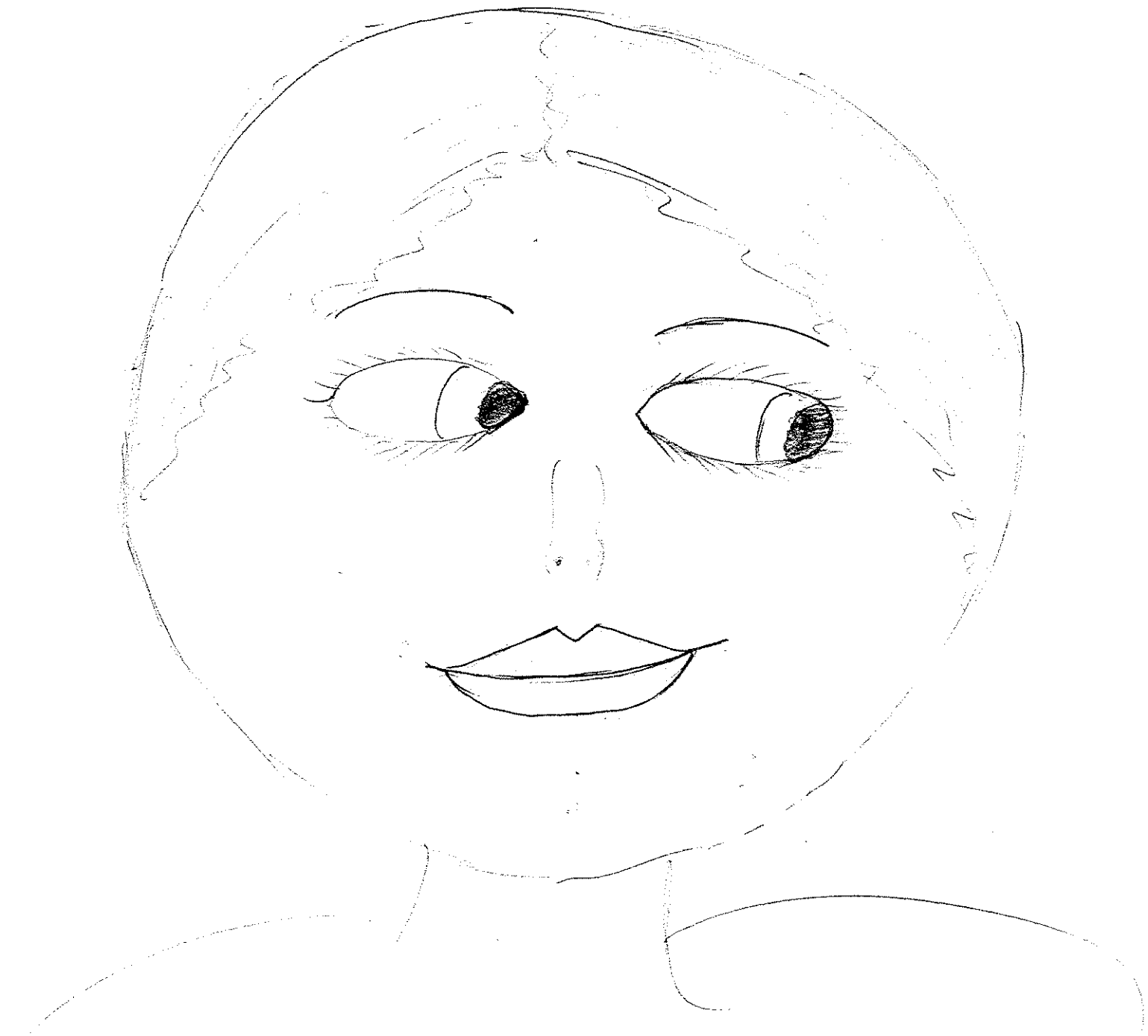

Figura 22 - Auto-retrato de uma das professoras.

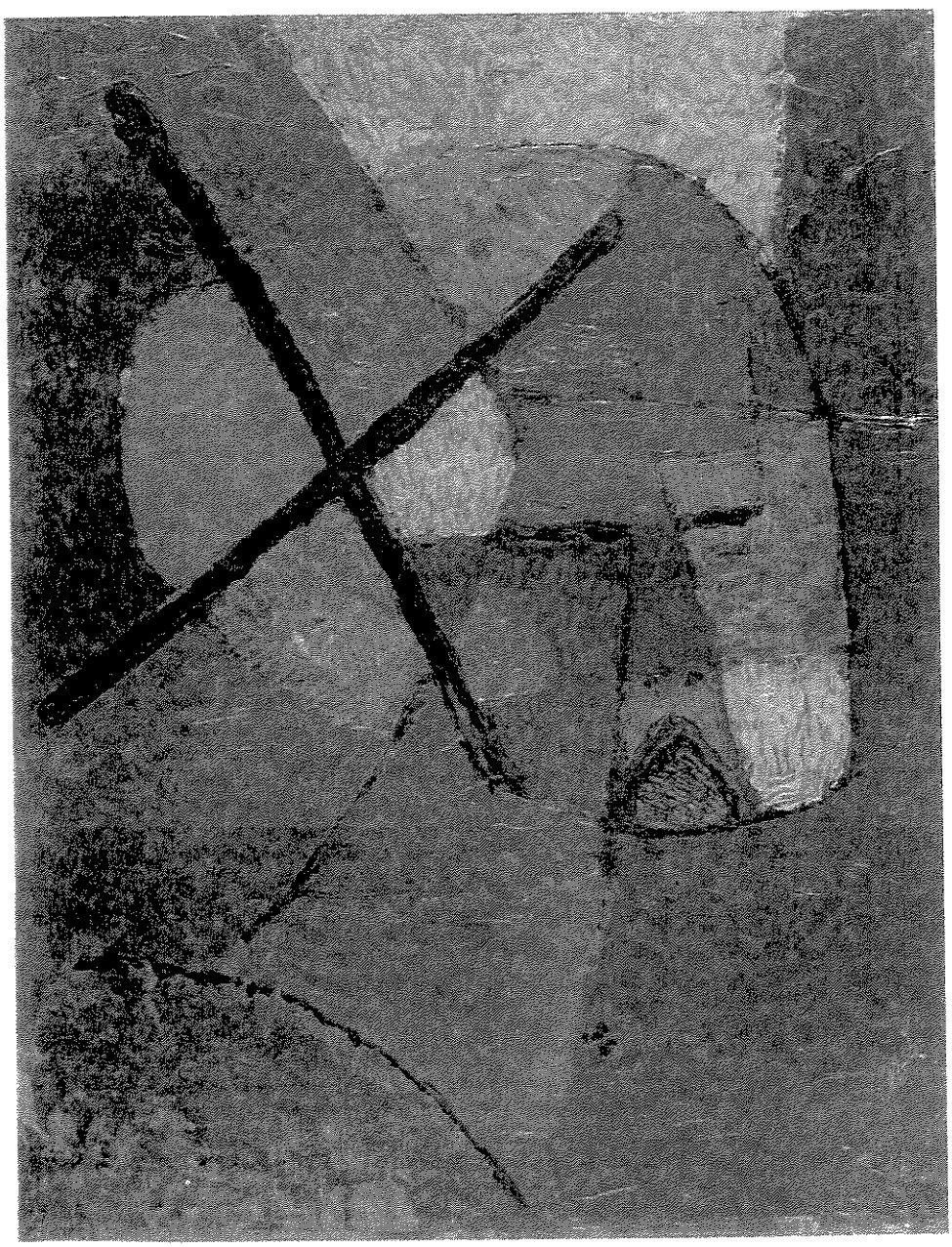

Figura 23 - Eliminado da lista. Paul Klee. 1933. Tinta a óleo sobre papel encerado transparente, 31,5 x 24 cm.

cotidiano. Cristina disse que elas não podiam mais dar uma pintura para a criança e determinar as cores: *"tem que deixar ela livre, né, Pedro, pra ela se expressar"*.

As docentes também estavam podendo pensar nos alunos a partir de uma perspectiva diferente da habitualmente adotada, como apontou Laís: *"O João, que é um aluno diferente, tem hora que eu aprendo com ele"*. Outra professora comentou, influenciada por algumas reproduções de pintores impressionistas, que pedem um movimento de aproximação e distanciamento por parte do observador:

"*Às vezes se distanciando a gente vê melhor as pessoas, vê melhor as coisas. Às vezes a gente distanciando um pouquinho a gente consegue enxergar também o aluno. Porque o aluno não é só aluno, ele é uma pessoa também, tem uma família, tem uma história, tem... tem todo um caminho*".

Em um dos encontros, o tema "sonhos" apareceu com muita freqüência. Comentei com Pedro que não devia ser à toa, pois ele estava mostrando a elas que era possível sonhar, pensar um pouco além da áspera realidade cotidiana e imaginar outras possibilidades para elas mesmas, para os alunos e para a escola.

Momento necessário para reflexões

Nos primeiros contatos entre os estagiários e as professoras, estas mostraram-se reticentes e desconfiadas, mas à medida que todos foram se conhecendo melhor, ocorreu uma maior aproximação. Algumas delas passaram a pedir sugestões e conselhos (inclusive para problemas pessoais), o que fez com que os estagiários as vissem como pessoas, que tinham uma vida além dos muros da escola, que sofriam, que batalhavam. Por outro lado, esses pedidos de ajuda também sinalizaram um voto de confiança nos estagiários. Pedro sempre foi bem recebido, talvez pelo fato de ter estado com as docentes durante todo o período letivo, ouvindo-as e acompanhando-as com uma proximidade maior.

Antes do término, avaliando o trabalho, a professora Laís disse que sentia muito a falta de Pedro, quando ele não ia: "*Que bem faz o dia que você vem... Eu*

levanto de manhã e falo: 'Ah, hoje pelo menos tem o Pedro'. A semana que não tem fica mais pesada".

No último encontro, as professoras presentes queixaram-se da direção, que apenas criticava negativamente projetos e planejamentos das docentes, sem incentivá-las, sem "*uma palavra de ânimo*". Afirmaram sentirem-se muito sozinhas. Este seria mais um motivo para se realizar um trabalho com a direção da escola.

No geral, as professoras disseram que o grupo as ajudou muito e queriam muito mais. Laís, uma das participantes, desabafou: "*É por isso que eu não gosto! Vem esse pessoal aqui, faz... depois vai embora! Por que que você tá indo embora?*". Pedro explicou o que havia sido dito no início, que era um estágio e uma pesquisa, com um tempo delimitado.

Outra professora, Cristina, disse que havia sido pouco tempo de trabalho, e que deveria ter sido semanal. As professoras também reclamaram, com razão, do pouco contato com as estagiárias, para saberem mais sobre o trabalho com os alunos. Queriam saber "*Por que eles se sentem tão motivados com elas?*". Poderíamos ter organizado conversas mais freqüentes entre Ana, Beatriz e as professoras, para uma troca a respeito do trabalho desenvolvido com as crianças. Embora Pedro tivesse os encontros com as professoras, comentários específicos sobre os alunos não faziam parte dos seus objetivos. As estagiárias tinham muito a aprender com as docentes e vice-versa.

Ainda sobre a importância dos encontros, Cristina disse: "*Você trouxe uma forma diferente de pensar. Agora eu quero coisas boas*", com o que concordou Elisa: "*É, a gente tem que abrir os olhos, enxergar a criança pra poder trabalhar com ela*". Estas falas ilustram, em minha opinião, a principal função do psicólogo escolar, que é mostrar para a professora a viabilidade de se pensar de outras maneiras tanto sobre si mesma quanto sobre o aluno.

Laís contou um caso tragicômico, em que deu "*um aperto*", para conter fisicamente um menino muito "*custoso*", que havia dado problemas o ano inteiro "*e*

a mãe dele veio comentar que ele se sentiu tão bem com o abraço que eu dei nele!". E era um aperto, não um abraço... Um mesmo gesto pode ser significado de diferentes maneiras, de acordo com as circunstâncias e com as necessidades de quem o vivencia.

Mariana, ao falar com a estagiária Ana sobre um de seus alunos, disse que o problema dele e de outros "*Só Deus poderia resolver. Não vai ser psicólogo nem psicanalista que vai ajudar esses meninos*". Afirmou que Pedro só enfocou aspectos emocionais, mas não explicou o que isso significava. Havia ficado muito incomodada no encontro anterior e ia se preparar para questioná-lo. Entretanto, ela literalmente fugiu no último encontro com o estagiário. Ao vê-lo estacionando o carro em frente à escola, apertou o passo e virou rapidamente a esquina. Talvez ela estivesse com dificuldades para lidar com o término dos encontros.

Laís e Elisa revelaram que era muito bom estar no grupo, porque com Pedro podiam ser elas mesmas. Penso que não deve ter sido fácil para elas participarem dos encontros, por questões pessoais e pelas próprias condições de vida e de trabalho. Se o faziam, é porque acreditaram no estagiário e na proposta de mudança que ele havia apresentado.

Embora nem todas as professoras tenham conseguido pensar sobre suas implicações no processo do fracasso escolar, algumas, como Cristina, puderam refletir a respeito: "*Eu quero admitir que muitas vezes o problema vem da gente mesmo*".

Durante uma entrevista a respeito de João, em dezembro, a estagiária Beatriz perguntou para a professora Ester (que estava afastada da escola havia um mês, em função de uma licença-prêmio) sobre o grupo com Pedro e a resposta foi: "*Pedro, que Pedro*?". Após ter sua memória reativada pela estagiária, disse que adorou, mas questionou se havia alguma relação com o trabalho de Beatriz. Ester também comentou, muito animada, que havia feito um curso sobre "*distúrbios de aprendizagem*" e que não via a hora de colocar em prática o que havia aprendido.

O relato acima, sobre um curso que aponta para uma direção oposta à abordada no estágio, pode fazer-nos pensar sobre as muitas limitações da atuação do psicólogo escolar e também sobre os limites pessoais dos estagiários, que nem sempre conseguem colocar em prática os pressupostos teóricos adotados.

Pedro reparou que antes de começar os encontros com as professoras, sempre havia alguém que reclamava que precisaria ir embora mais cedo. Contudo, as pessoas envolviam-se com o trabalho e, muitas vezes, ele finalizou o grupo depois do horário combinado. No dia em que Cristina pediu que ele a avisasse às 18:30, porque precisava sair antes, ela mesma disse, depois de ser lembrada quanto ao tempo: "*Ah não, tô tão entretida aqui que não quero ir embora.*"

O trabalho com as docentes foi "*muito gratificante*" para o estagiário. Ele destacou a importância dos encontros para elas e também para si mesmo, ressaltando a excepcional oportunidade de aprendizagem que havia tido. Ao relatar os acontecimentos do estágio, algumas vezes Pedro chegava a emocionar-se com as declarações das professoras, que apontavam indícios de mudanças em suas percepções sobre os alunos.

Pedro estava em uma posição privilegiada, pois através de Lara, Ana e Beatriz teve acesso a várias visões sobre a escola, além da sua. Insisti bastante, nas supervisões, para que ele questionasse mais o cotidiano das docentes, problematizasse, levasse algumas atividades para que elas fizessem e depois pensassem a respeito. O estagiário reconheceu: "*É aí que eu escorrego um pouco, não sei se porque eu fico com medo de ofendê-las... mas elas vão ter que suportar isso*". Penso que ele, Pedro, é quem deveria desenvolver-se no sentido de ser capaz de fazê-lo.

Alguns problemas, como os métodos disciplinares, ausência de supervisão de um adulto durante o recreio e encargos alheios à atividade escolar atribuídos às crianças, foram abordados junto às professoras, embora não com a ênfase que mereciam. Tive a impressão que a dificuldade do estagiário em tocar em assunto tão

delicado (apesar de minha insistência nas supervisões), mas importantíssimo, poderia estar relacionada ao vínculo estabelecido com as professoras. Conquistada a confiança, como apontar as falhas delas? E ficam algumas perguntas, considerando que o trabalho na escola foi omisso em relação aos castigos: O que fazer na prática? Como abordar o tema de maneira a provocar mudanças concretas nas ações? Sei que eu poderia ter aprofundado, na supervisão, não apenas as dificuldades do estagiário a respeito desse tema, mas as minhas também, e essa é mais uma das lições aprendidas nesta pesquisa.

Para não responsabilizar exclusivamente o estagiário pelos eventuais percalços no trabalho, esclareço que muitos dos parágrafos deste capítulo (e de outros) referem-se a aspectos do estágio sobre os quais só pude pensar mais detidamente durante a análise dos dados. Somente após a conclusão do estágio pude perceber alguns pontos falhos no mesmo, decorrentes da supervisão. Atualmente, tenho clareza de que algumas dificuldades de Pedro poderiam ter sido discutidas com maior profundidade no espaço acadêmico destinado a tal finalidade.

Góes (1997, p.26) fala da tensão existente nas dinâmicas que se estabelecem entre os indivíduos e afirma que "se faz necessário um reconhecimento da diversidade de características do funcionamento intersubjetivo e dos encontros e desencontros relativos a formas de elaboração de conhecimentos que se produzem nas interações". Penso que a qualidade da mediação oferecida pelo psicólogo em seu trabalho passa pelo reconhecimento constante dessa diversidade.

Por mais difícil e lento que possa parecer, o trabalho com professores deveria ser uma meta constantemente perseguida pelo psicólogo escolar. As universidades públicas, através de projetos de estágio supervisionado, de extensão e de pesquisa, poderiam estabelecer parcerias com escolas públicas, que poderiam beneficiar a todos os envolvidos, visando ao aprimoramento do professor. Além disso, se pensarmos na dialética existente nos relacionamentos interpessoais, o psicólogo também terá a possibilidade de desenvolver-se pessoal e profissionalmente ao realizar esse trabalho.

Patto (1992, p.120) delineia, com bastante propriedade, a formação profissional dos docentes, que não deveria ser um

> treinamento técnico, mas uma formação intelectual consistente que os instrumentalize para uma reflexão crítica a respeito da escola e da ação pedagógica numa sociedade de classes, que os capacite a "identificar o inimigo" corretamente e, por esta via, poderem se aliar aos seus alunos na luta pela escolaridade dos trabalhadores, sejam eles educadores ou não. A superação de opiniões e estereótipos é dificílima; como diz Ecléa Bosi (1992), ela não é uma técnica, mas uma conversão.

Pensando nas frustradas (e frustrantes) tentativas anteriores de organizar um trabalho efetivo junto às professoras, uma comparação pode ser estabelecida com o projeto aqui relatado, e alguns pontos merecem ser destacados. Os encontros foram organizados a partir de objetivos definidos em função de pressupostos teóricos envolvendo o desenvolvimento profissional das professoras. As atividades, as técnicas e os materiais utilizados nos encontros buscaram enfatizar a importância da arte na vida de cada uma delas e despertaram um interesse imprescindível para a continuidade dos encontros. O fato de todo o estágio ter ocorrido nas dependências da escola, proporcionou ao estagiário um bom conhecimento de causa a respeito do cotidiano das professoras e da escola. A experiência de Pedro em trabalho com grupos, anterior ao estágio, e sua facilidade no trato com pessoas favoreceu o contato e o vínculo com as professoras. Criou-se um sentimento de confiança, ancorado em uma escuta que possibilitou a elas falar sobre preocupações, dificuldades, receios, necessidades e desejos. Por meio dos relatos do estagiário, verifica-se que o material trabalhado, em especial as músicas e as reproduções de obras de arte, provocaram surpresa e geraram questionamentos diversos tanto a respeito da vida profissional quanto da vida pessoal das docentes. Estas puderam perceber que Pedro estava ali como um aliado, utilizando recursos da psicologia escolar para ouvi-las, compreendê-las e desafiá-las, propondo-lhes outros modos de olhar para si e para os alunos.

Vygotsky (1987) ressalta a importância de se incentivar a imaginação criadora das crianças visando a construção do futuro. Creio que isso poderia ser ampliado, pois

os processos de imaginação de quem trabalha com educação, em suas diversas vertentes e níveis, devem ser constantemente incentivados e desafiados.

6. DANDO VOZ, LÁPIS DE COR E PAPEL PARA AS MÃES DAS CRIANÇAS

"Parece que elas acham que o psicólogo pode resolver tudo, que elas não têm papel nenhum"[1].

Desde a implantação do G. D. A., procurou-se apresentar às mães e aos pais das crianças a possibilidade de participarem de um grupo que pudesse inseri-los em um processo de desenvolvimento e aprendizagem que trouxesse benefícios a todos. Considerou-se que, à medida que os adultos tivessem elementos para poder pensar sobre os processos determinantes do fracasso escolar das crianças, poderiam mobilizar-se no sentido de contribuir para a superação do insucesso. Nesta pesquisa, embora nossa prioridade fosse trabalhar principalmente com os responsáveis pelas crianças participantes dos encontros com as estagiárias Beatriz e Ana, o convite foi estendido a todos os pais e mães da escola.

Para organizar os grupos que, primeiramente, seriam dois (em horários e dias diferentes para abranger um número maior de participantes), as estagiárias fizeram um levantamento informal, buscando, ao longo dos contatos estabelecidos durante as avaliações das crianças e as observações realizadas na escola, informações que poderiam ser utilizadas no trabalho. Alguns temas surgiram durante as supervisões e também permitimos que as mães participantes indicassem tópicos, pois eram as principais interessadas.

Com o intuito de Lara e Diana poderem ter maior clareza no planejamento dos encontros e na organização de atividades envolvendo artes visuais, música e literatura, lancei algumas perguntas, como: Por que formar um grupo com pais e mães? Vocês acham que é importante? Como justificariam essa proposta? Era fundamental que elas respondessem a essas questões, para que, além de compreender os objetivos e a relevância do projeto, pudessem fundamentar de maneira mais sólida os encontros.

---

[1] Comentário feito pela estagiária Lara, no início do trabalho com as mães.

Quando Diana precisou afastar-se do estágio e foi necessário que Lara assumisse sozinha o trabalho, o efeito mais complicado de tal situação foi a redução de dois grupos para um e, conseqüentemente, a diminuição da possibilidade de participação das pessoas em um outro horário. A própria Lara já estava ocupada com as filmagens do grupo de Beatriz e também não foi possível o desdobramento de atividades por parte de outro estagiário. Outro problema decorrente dessa situação foi a demora para o início dos encontros, ocorrido apenas no final de agosto, pois aguardamos, durante algumas semanas, o retorno de Diana ao estágio, o que infelizmente não aconteceu.

Construindo os encontros

O trabalho foi amplamente discutido e cuidadosamente planejado nas supervisões, incluindo detalhes como a elaboração de um convite claro, objetivo e que transmitisse empatia, a disposição das cadeiras na sala, a recepção dos participantes e como lidar com a provável presença de pessoas não alfabetizadas.

Nos bastidores do trabalho de Lara, alguns pontos serviram de mote para os encontros, sempre seguindo as sugestões de temas apresentados pelos participantes: Quem eram aquelas pessoas? O que esperavam dos encontros? Que relações estabeleciam com esta escola? Como foi a vida escolar delas? A família adotava e legitimava o discurso da escola ou discordava? Como foi a educação que receberam? Quais eram os parâmetros utilizados na educação dos próprios filhos?

Ao convidarmos as mães para irem à escola, buscamos propiciar, pela mediação oferecida, que elas pudessem refletir sobre suas próprias vidas, sobre suas funções na educação de seus filhos e seus lugares na escola. Procuramos, acima de tudo, romper com o discurso encontrado na escola, produtor de fracasso e de culpabilização das crianças e suas famílias.

> E é unicamente quando não esquecemos que as *condições de existência* de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as

> condições de *coexistência*[2] que podemos evitar todas as reificações destas condições de existência em forma de propriedades, de capitais, de recursos abstraídos (abstraídos das relações sociais efetivas) (LAHIRE, 1997, p.18).

Os encontros, cuja participação não era obrigatória, foram abertos inicialmente com freqüência quinzenal. Depois de alguns percalços, as mães mais assíduas e Lara estabeleceram o dia, o horário e o turno de cada encontro - vespertino[3].

Desde o início do estágio, foi explicitado que todo o trabalho seria desenvolvido a partir de atividades baseadas em artes visuais, música e literatura. Entretanto, após os dois encontros iniciais, a estagiária Lara perguntou-me? "*Eu vou poder usar arte com os pais?*". A pergunta sugere que, naquele momento, ela não estava conseguindo vislumbrar modos de organização e mediação para os encontros, que possibilitassem o uso de tais atividades. Ao mesmo tempo, ela estava bastante entusiasmada com o conteúdo que vínhamos discutindo nas supervisões e mostrava-se ansiosa para colocá-lo em prática. Grupos com pais e mães são bastante corriqueiros em psicologia escolar, mas uma proposta envolvendo arte, como a aqui apresentada, não.

Lara necessitou de algum tempo para organizar-se, para certificar-se de que conseguiria trabalhar com o grupo de adultos (era sua primeira experiência profissional com esse público) e para poder estruturar as atividades com música, literatura e artes visuais.

Os encontros foram construídos por Lara e pelas pessoas que deles participaram. A estagiária procurou explicitar o fato de que não estava ali para julgar nem para ditar normas ou receitas, valorizando sempre as experiências trazidas pelo

---

[2] Em itálico no original.
[3] Ver no Apêndice O o relato de um encontro com as mães das crianças.

grupo e aproveitando os exemplos relatados. Ofereceu oportunidades para que pudessem falar, se assim o desejassem.

Procuramos organizar o trabalho de maneira que as mães se sentissem à vontade para participar ativamente, contando e ouvindo histórias, apreciando reproduções de obras de arte, desenhando, fazendo recortes e colagens (figura 24).

A estagiária procurou sempre valorizar as experiências trazidas pelas mães que participavam do grupo e mostrar-lhes que não estava ali para dar respostas. Muitas vezes, questionou algumas falas justamente para que as pessoas também se questionassem e saíssem dali com dúvidas, pensando.

O foco inicial dos encontros incidiu sobre as próprias pessoas. As mães contaram suas vidas, suas dificuldades na educação dos filhos e no trato com a escola. Lara pediu-lhes que relembrassem a infância, principalmente as brincadeiras, músicas e histórias ouvidas e solicitou que relatassem a educação recebida dos pais, as informações sobre sexualidade. Instigou-as a falar sobre a maternidade.

Na abertura do trabalho, foi abordado o olhar, como uma metáfora da proposta que seria desenvolvida. Lara levou um vaso com flores e recortes de papel celofane de diversas cores. Cada pessoa recebeu alguns recortes, de cores diferentes, e usou-os como óculos, para ver o objeto. Algumas pessoas disseram que com o papel as cores mudaram, ficaram diferentes. A estagiária aproveitou as palavras mudança e diferença para dizer que estavam ali para pensar as coisas de um outro jeito, de outras formas.

Os temas mais solicitados pelas mães foram educação dos filhos, sexualidade, disciplina, castigo, limites, uso de drogas, preconceitos, tarefa escolar, aprendizagem e escola. Outros tópicos discutidos nos encontros foram programas de televisão e escolha dos mesmos, convivência das crianças com os avós e em famílias nas quais o pai não estava presente.

Percebemos uma influência muito grande da religião das mães na educação das crianças. Algumas delas e um pai citaram a Bíblia e orientações "*do pastor*",

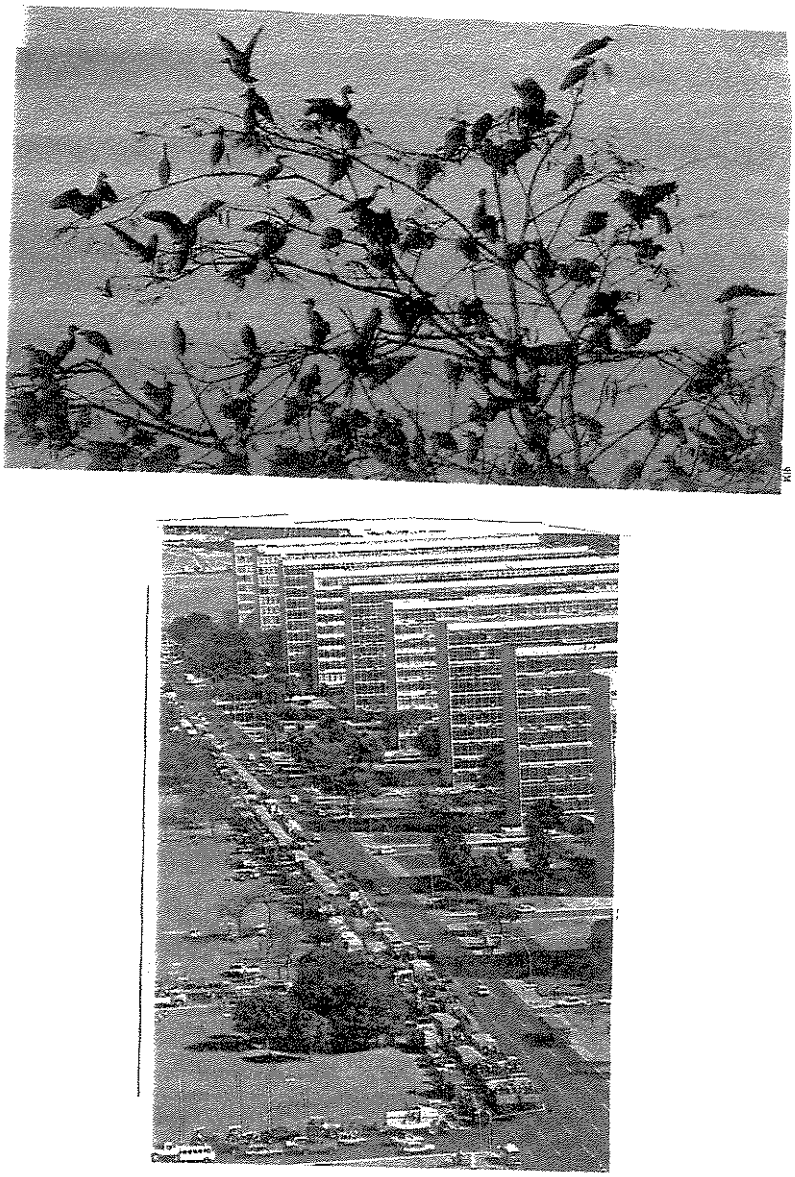

Figura 24 - Desenho e colagem de Angélica, uma das mães participantes dos encontros com o grupo de mães.

inclusive para justificar a aplicação de castigos físicos nos filhos, o que gerou diversos comentário sobre o assunto.

Algumas mães insistiram muito para que Lara avaliasse seus filhos, para que estes pudessem participar dos grupos com as crianças. Muitas das queixas referiam-se ao comportamento dos filhos em casa, e essas ocasiões também foram aproveitadas para explicações referentes à natureza e aos objetivos da avaliação, ao trabalho que estava sendo realizado com alguns alunos e à atuação do psicólogo escolar.

Para abordar a questão do preconceito, Lara pediu para as mães contarem a história dos "Três porquinhos". Em seguida, contou a versão do lobo mau e pediu para que elas fizessem comparações, comentando as várias versões existentes de uma mesma história. Denise disse que um dia presenciou um fato na rua, rapidamente fez seu julgamento e depois percebeu que não era bem daquele jeito, que ela não havia observado tudo, mas só uma parte. Lara retomou a dinâmica do primeiro dia, com o vaso, mostrando as semelhanças. Angélica contou a história de seu filho que teve meningite e o diagnóstico de um médico que lhe disse para nem tentar colocá-lo na escola...

Na situação acima descrita, além de aproveitar "A verdadeira história do lobo mau" para convidá-las a pensar sobre a diversidade de pontos de vista, Lara também contou a história para elas, mostrando a importância dessa atividade no desenvolvimento das crianças.

Lara queixava-se de que as mães pareciam não ouvir, porque só queriam falar de seus próprios problemas e mostravam-se impacientes para ouvir umas as outras. Sugeri a ela que trabalhasse o ouvir. Ouvir alguém também é uma oportunidade para aprender. Apontei para Lara: Será que elas conseguiam se ouvir? Escutavam os filhos?

Ao tratar dessa escuta, Lara pediu para as mães fecharem os olhos e ouvirem os sons. Regina ouviu um carro chegando e estacionando, uma bicicleta e a estagiária

mexendo-se na cadeira. Outra pessoa disse que ficou escutando as vozes das crianças. Em seguida, Lara colocou a música "Cultura"[4], de Arnaldo Antunes, solicitando que ouvissem e depois comentassem. A discussão girou em torno de ouvir-se e ouvir o outro, principalmente os filhos.

Ler e contar histórias para os filhos eram atividades raras nesse grupo. Angélica contou que lia a Bíblia todos os dias com os filhos. Lara frisou a importância dessas atividades, da presença do adulto ao lado da criança, significando afeto, atenção, segurança. Também destacou a importância da variedade de textos para a leitura.

Em um dos encontros, foram utilizadas reproduções de obras de Klimt, Manet e Renoir, afixadas na parede para facilitar a apreciação. Convidadas a olhar, Regina falou que gostava do nu e das formas arredondadas. Para ela, "O Beijo" (figura 25), de Klimt, demonstrava carinho e ternura. Angélica gostou de uma banhista, de Renoir. Lara teceu breves comentários sobre os trabalhos dos artistas, sobre a relação homem/mulher na obra de Klimt e pediu para que elas se lembrassem de sua educação sexual. A maioria não teve informação em casa e algumas disseram que suas mães abordavam o assunto de forma lacônica e reticente. Incentivadas pela estagiária, falaram sobre como estavam lidando com o assunto em relação aos seus próprios filhos.

No sétimo encontro Angélica levou seu marido para participar do grupo, dizendo que era folga dele e que queria que ele conhecesse a estagiária. Como só os dois haviam comparecido, Angélica aproveitou a oportunidade para expor para Lara algumas posições suas que divergiam das de seu marido, obrigando-o, de certa forma, a se justificar perante a estagiária e/ou a modificar suas opiniões. Esta ouviu o que ele tinha a dizer e auxiliou-os a pensarem sobre as concepções a respeito da educação dos filhos.

Angélica contou que depois que Lara havia dito para ela ler com os filhos

[4] Do CD "Canções Curiosas".

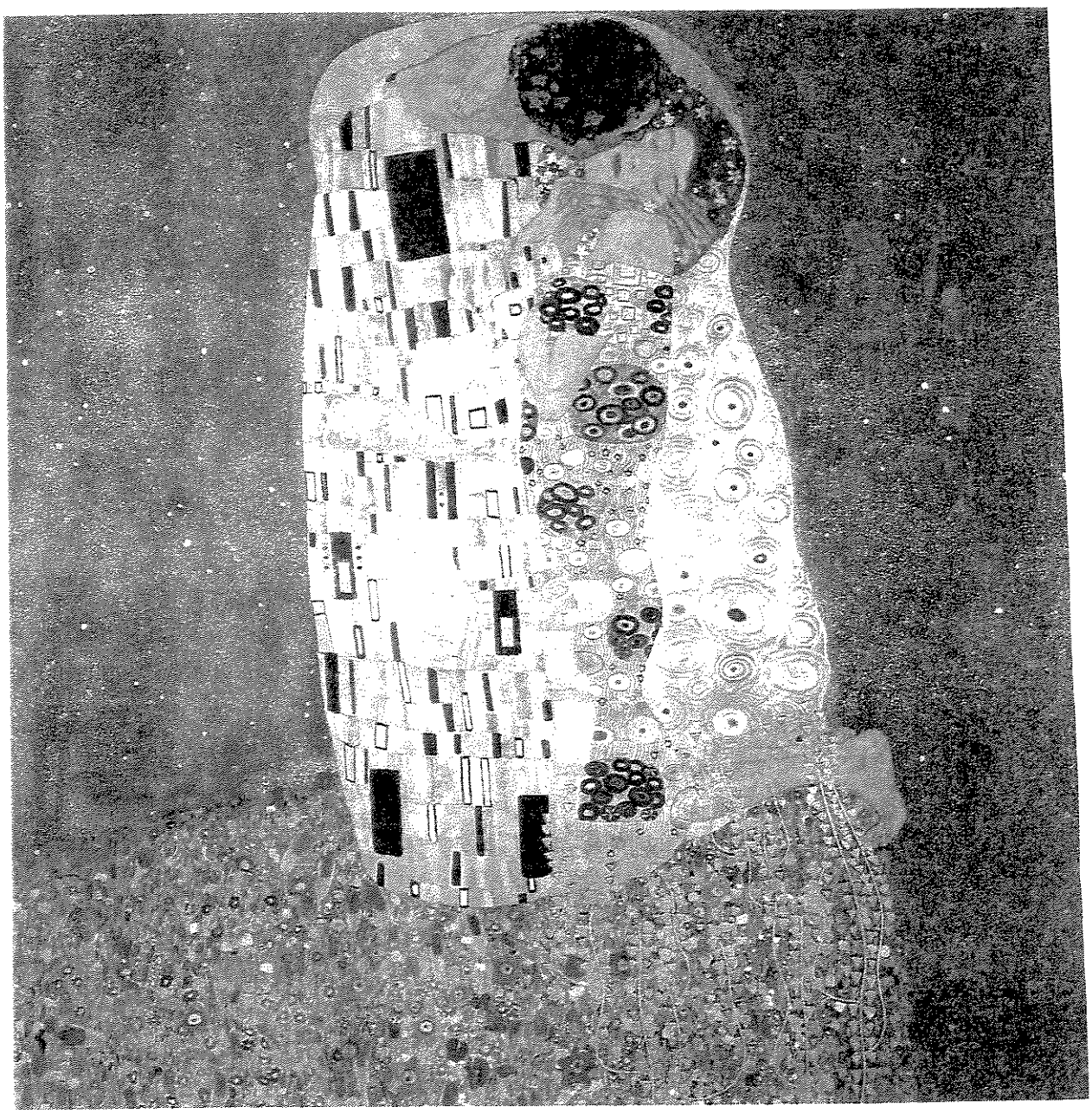

Figura 25 - O Beijo. Gustav Klimt. 1907-1908. Óleo sobre tela, 180 x 180 cm.

outras coisas além da Bíblia, ela estava vendo revistas, assistindo a outros desenhos na televisão e não apenas os evangélicos. Relatou que estava conversando sobre sexo com os filhos e deixando que eles participassem da escolha das roupas que iriam vestir.

O pai de um dos meninos do grupo compareceu uma única vez, no oitavo encontro. Ao chegar, disse para Lara: "*Se eu fosse você, chamava essas crianças tudo lá pro pátio e entregava a palavra de Deus* (a Bíblia)". Ela explicou quais eram os objetivos do trabalho naquele grupo e ele falou: "*Nossa! É muito bonito isso que você tá falando. Muito importante a gente vir aqui discutir isso*".

Nos três últimos encontros, somente Carolina compareceu. Lara apresentou algumas reproduções, com auto-retratos de Cézanne, Klee, Picasso, Rembrandt e van Gogh. Carolina riu muito ao ver as reproduções, dizendo que achava os homens feios. Lara explicou o que era auto-retrato e Carolina comentou que quem fazia isso era muito inteligente. Ela já tinha ouvido falar de Picasso. A seguir, Lara entregou-lhe o livro "Retratos" (DORE, 1996); ela observou atentamente cada reprodução, fazendo comentários a respeito de algumas delas. Diante de uma das reproduções ("Giuseppe da Porto com seu filho Antonio", de Paolo Veronese), disse que o pai era carinhoso com o filho, que parecia estar bem em sua companhia (figura 26). Com suas próprias palavras, Carolina descreveu o que estava escrito em letras miúdas, no livro, ao lado da reprodução.

Esse episódio me fez pensar em Carlos, o menino citado no início deste trabalho, ainda não alfabetizado, como Carolina. Chamou-me a atenção sua sensibilidade e seu olhar atento a pequenos detalhes da obra. Nesse mesmo dia Lara convidou-a a desenhar um auto-retrato. Relutante, Carolina acabou concordando e aproveitou a ocasião para contar a história de sua vida.

Quando, no encontro seguinte, a estagiária levou reproduções de Matisse, o comentário a respeito de uma delas foi: "*Coitado, que homem feio, magro. Parece*

que ele sofre tanto...". Lara contou que o título era "O Escravo" (figura 27) e que ela havia percebido muito bem o que o artista quis transmitir para as pessoas. Carolina gostou muito, achou "*bonito*"; condenou os nus, mas ao mesmo tempo, disse que eram os de que mais havia gostado. Instigada a fazer recortes e colagens, fez algo parecido a uma maquete, dizendo inicialmente que era a casa do Papai Noel, depois disse que era a casa dos índios (uma alusão direta às suas próprias origens).

No último encontro[5], a única mãe a comparecer foi Carolina, que chegou bem arrumada, com um cabelo diferente, trazendo um pote de porcelana como presente para Lara. A estagiária solicitou-lhe um desenho sobre o trabalho desenvolvido nos encontros. Após uma recusa inicial, Carolina disse que ia desenhar uma florzinha, porque gostava muito: "*acho flor uma coisa linda, adoro*". Contudo, desenhou três flores e falou que a estagiária era a terceira, porque as outras estavam "*feias*".

Revendo o percurso

Já durante as entrevistas iniciais, efetuadas ao longo dos processos avaliativos, nem todos as mães e os pais compareceram à escola ao nosso primeiro chamado e alertei os estagiários para a diversidade de motivos relacionados a isso. É preciso sempre cautela para não reproduzir os preconceitos da escola, simplesmente acusando-os pela ausência. Percebemos que, quando a família não aparecia na instituição, professoras e diretora diziam que o motivo era falta de interesse pela criança; quando comparecia, consideravam que era para atrapalhar, criar encrenca, reclamar e fofocar.

O incipiente conhecimento que a escola possui sobre a maioria das famílias nem sempre é revertido em benefício das crianças. As famílias, bem como a escola e as relações estabelecidas nesse contato, precisam ser pensadas em suas condições emocionais, culturais, sociais e econômicas. As estruturas e dinâmicas familiares vêm

[5] Lara aproveitou a oportunidade e orientou Carolina para que providenciasse a sua própria certidão de nascimento e as de seus filhos, explicando a importância e necessidade desse documento.

Figura 26 - Giuseppe da Porto com seu filho Antonio. Paolo Veronese. Óleo, séc. XVI.

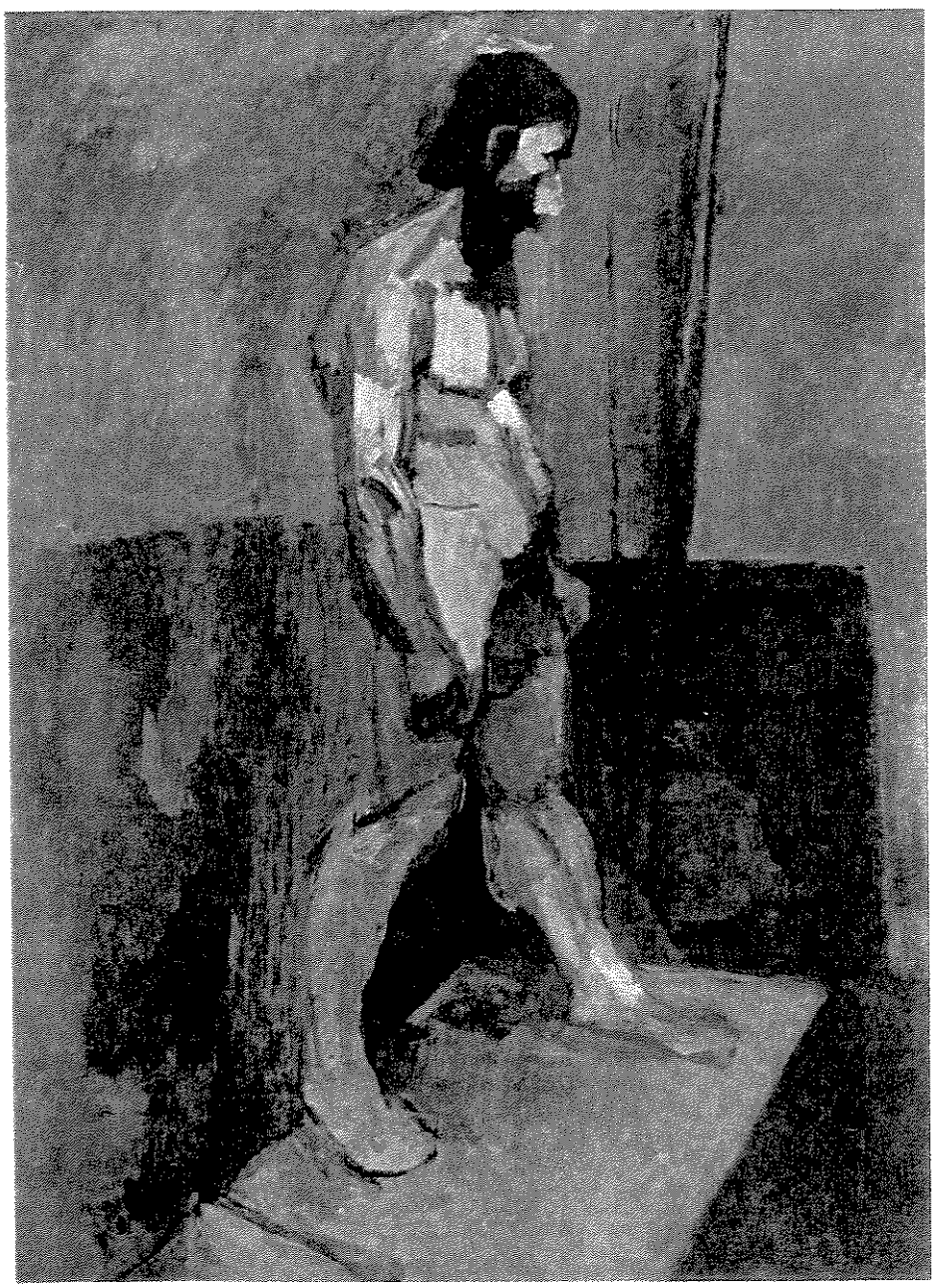

Figura 27 - Nu masculino: "O Escravo". Henri Matisse. 1900. Óleo sobre tela, 99,3 x 72,7 cm.

passando por transformações que muitas vezes não são compreendidas dentro da escola. Professoras e diretoras ainda acreditam em modelos ideais, cada vez mais raros e inviáveis: pai empregado, mãe-dona-de-casa cuidando em tempo integral dos filhos e dos deveres escolares. Essas mudanças geram um grande impacto na escola pública que, por sua vez, também vem sofrendo mudanças. É neste contexto que, ao se pensar dialeticamente nesses processos, pode-se inserir o psicólogo escolar, que dentro dos limites e possibilidades de sua atuação, contribui para a formação de um olhar mais atento a todos esses fatores.

Nos dois primeiros encontros, em dias e horários diferentes, Lara foi a responsável, porque a situação de Diana ainda não estava definida. Apareceram dez mães no primeiro dia e quase quarenta pais, mães e avós no segundo. A freqüência diminuiu no decorrer do estágio, embora mais dois convites, com um intervalo de cerca de um mês entre eles, tivessem sido impressos e enviados novamente a todos os responsáveis pelas crianças[6]. Três mulheres compareceram com maior freqüência, entre elas, Carolina, a mãe de Lucas. Penso que, para as pessoas que deixaram de comparecer aos encontros, estes podem ter parecido ameaçadores, como se Lara estivesse lá para julgar e condenar. Algumas mães, muito religiosas, pareciam tomar a instituição como modelo e transferiram para Lara uma posição de autoridade como aquelas com as quais tinham contato, especialmente na igreja.

Apesar do sigilo, em certas ocasiões algumas mães disseram, em tom de brincadeira, que a diretora sempre sabia de tudo. Podemos considerar, talvez, uma preocupação delas com possíveis represálias para si mesmas e/ou seus filhos, o que pode justificar algumas ausências e a pequena participação. Ao mesmo tempo, o difícil relacionamento que, muitas vezes, a família estabelece com a escola, permeado por mágoas, cobranças, acusações e preconceitos (PATTO, 1992 e 1993b; LAHIRE, 1997) é suficiente para manter os pais ou responsáveis a uma certa distância da

[6] É interessante destacar que o convite que elaboramos foi tomado como modelo pela escola, que passou a reproduzi-lo a partir de então.

instituição. Além disso, o horário estabelecido mostrou-se incompatível com as atividades de muitas pessoas que gostariam de ter participado.

A pequena participação de pais e mães nos grupos que foram especialmente organizados para esse público, a qual também ocorreu em trabalhos que realizei anteriormente, merece uma investigação mais detalhada e aprofundada. Os aspectos acima explicitados podem indicar caminhos para futuras análises.

As mães falaram que era bom fazer parte do grupo. O fato de elas narrarem suas histórias de vida foi fundamental para terem elementos para poder reelaborá-las a partir de um outro enfoque. Ao contar sua vida em um grupo mediado por um profissional da psicologia, a pessoa faz um recorte em sua fala e direciona a escuta deste profissional, que tem acesso a conhecimentos que podem auxiliar o indivíduo a pensar sob perspectivas diferentes das habitualmente utilizadas.

No último dia, Carolina disse que os encontros foram muito bons, pois ninguém a ouvira daquela maneira antes e que ela pôde confiar em Lara. Angélica, a outra participante mais freqüente, foi contatada pela estagiária para efetuar uma avaliação sobre os encontros. Ela disse que tudo foi bom, porque pôde falar das suas dificuldades, da sua infância e juventude e de sua dificuldade em falar sobre sexualidade com os filhos. Disse que, atualmente, prestava atenção a quadros, observando-os minuciosamente. O dia que mais gostou foi quando Lara levou "*as pinturas*". Convidada a desenhar, registrou este dia: ela e mais duas mães observando as reproduções e a estagiária atrás delas. Angélica disse, ainda, que os encontros poderiam ter começado antes, ser semanais e ocorrer em dois horários diferentes, pois, segundo ela, muitas pessoas não puderam participar porque trabalhavam à tarde.

No início do trabalho, Lara achava que os grupos com as crianças seriam "*mais interessantes e mais ricos*", mas, depois, disse que com as mães também poderia ser assim, como estava sendo com as professoras. No decorrer do ano, percebeu que estava aprendendo muito com aquelas mulheres.

A estagiária comentou que lidar com o inesperado estava sendo um grande desafio. Sentia-se muito inexperiente pelo fato de não ser mãe e aprendia com elas, muito mais do que "*ensinava*". À medida que o tempo foi passando, foi conduzindo o trabalho com maior desenvoltura e passou a confiar mais em si mesma. Ela também demonstrou um grande respeito pelas pessoas que participaram dos encontros.

Em algumas ocasiões, Lara apontou contradições nos discursos das participantes dos encontros e isso as obrigou a pensar mais cuidadosamente sobre o que diziam. Tudo isso mostra a importância e a riqueza da experiência partilhada entre as mães e entre Lara e elas, ou seja, o crescimento pessoal propiciado pela mediação de outrem. A importância da mediação que incide sobre a zona de desenvolvimento proximal também é pertinente para a discussão sobre esse grupo. Ao mostrar às mães diferentes modos de se pensar sobre a própria vida, a educação dos filhos e outros temas, Lara as fez ir um pouco além de suas condições cognitivas, afetivas e sociais.

Os adultos demonstraram bastante interesse pelo material apresentado por Lara. O relato de Angélica mostra, entre outros aspectos, a mudança que ela percebeu em si diante de outras obras de arte. Algo se modificou nas participantes, talvez permanentemente.

Assim como nos grupos com as crianças e com as professoras, a concepção que acredita nas possibilidades do ser humano foi imprescindível para a fundamentação do trabalho. Ressalto isso porque algumas mães chegavam a ser mais marginalizadas pela escola do que os próprios filhos, pois a instituição, ao acusá-las de serem responsáveis por todos os problemas das crianças, para estas ainda conservava um olhar mais compassivo.

Pensando em falhas que possam ter ocorrido, alguns aspectos poderiam ter sido diferentes, para tentar minimizá-las. O trabalho poderia ter começado um pouco antes (em junho, por exemplo), deveríamos ter investigado a ausência da maioria das mães e pais e elaborado estratégias para convidá-los a participar. Algumas questões

mereciam ser aprofundadas, especialmente as relações desses adultos com a escola e com o processo de escolarização de seus filhos.

Considerando as condições que tivemos e o fato de ser a primeira vez que esse projeto foi efetivado, faço no geral, uma avaliação positiva do trabalho. Ele serviu, principalmente, para mostrar a viabilidade de uma proposta envolvendo música, artes visuais e literatura voltada para as mães ou responsáveis, buscando auxiliá-los a pensar de outras maneiras sobre suas vidas, as de seus filhos e as relações estabelecidas no âmbito escolar.

7. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

"Se a gente não se comportar você vai levar todo mundo pro hospício"[1].

A psicologia, assim como outras ciências humanas, nasceu sob o imperativo de uma demanda da sociedade industrial, em meados do século XIX, na Europa (JAPIASSÚ, 1995). Como escreve Patto (1984, p. 87),

> Em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a psicologia é instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de *selecionar, orientar, adaptar e racionalizar,*[2] visando, em última instância, a um aumento da produtividade. Nos primórdios da psicologia científica tal afirmação parece especialmente verdadeira em duas de suas áreas: a psicologia do trabalho e a psicologia escolar.

A visão clínica em relação à escola é fruto dos primórdios da psicologia escolar. Pfromm Netto, citando Fagan (1996, p. 25), afirma que "a Psicologia Escolar deve suas origens à escolarização compulsória, ao estudo da criança, à psicologia clínica e à educação especial". A pesquisa experimental e a psicometria marcaram profundamente o início da psicologia escolar no Brasil, de maneira que esta ensaiou seus primeiros passos na instituição escolar focalizando a criança que, por não se enquadrar às normas e regras, era considerada problema. O olhar do psicólogo via apenas a criança, que deveria ser ajustada ao ambiente escolar. Com o tempo, passou a tratar também dos professores, sempre com um enfoque afetivo e visando ao aluno que de alguma maneira não acompanhava os demais. O centro continuava sendo a criança.

Nos anos 1970, os docentes foram deixados de lado e o alvo da atuação do psicólogo passou a ser a criança e sua família. Problemas emocionais, morais, econômicos e outros mais, considerados inerentes à família de baixa renda,

---

[1] Comentário de uma criança para uma estagiária que havia entrado na sala de aula para fazer uma observação.

[2] Em itálico, no original.

culpabilizavam-na pelo mau rendimento escolar do filho (PATTO, 1992 e 1993a). Da década de 1980 em diante, visões mais críticas vieram contrapor-se a essas, destacando a produção social do fracasso escolar e um novo entendimento sobre a atuação do psicólogo na referida área (ALMEIDA, 1999; BOCK, 2000; COLLARES & MOYSÉS, 1996; GUZZO, 1996; MACHADO & SOUZA, 1997; PATTO, 1992, 1993a, 1993b; TANAMACHI et al., 2000).

Um dos objetivos do trabalho realizado na escola foi esclarecer, para a população atendida, a atuação do psicólogo escolar. Os estagiários perceberam que as pessoas associavam algum tipo de punição à figura do psicólogo e houve muitos comentários relacionados a isso. Ao entrar em uma sala de aula, Diana ouviu uma criança dizer que a frase da epígrafe deste capítulo teria sido proferida pela professora. Entretanto, foi contestada por uma outra criança, que disse: "*Ela não falou nada disso, falou que se a gente fizer muita bagunça você vai colocar a gente de castigo*".

Independentemente do que a professora realmente tenha dito, tais falas evocam um vínculo entre a loucura e o trabalho do psicólogo e também revelam como as professoras buscavam delegar o controle sobre as crianças para as mãos do psicólogo. Os estagiários igualmente foram associados, pelas crianças, à delegacia de ensino, o que os ligava a uma postura punitiva e de caráter policialesco.

Benchaya (1993) refere-se a um ponto que considero muito importante: o fato de os psicólogos escolares, no trabalho cotidiano, não conseguirem mostrar às pessoas da instituição a importância de sua atuação. A minha pergunta é: Os psicólogos têm isso claro para si? Essa sempre foi uma das minhas preocupações tanto nas disciplinas que ministro quanto nos estágios que supervisiono. Muitas vezes, a falta de clareza quanto à atuação do psicólogo escolar leva o aluno (ou o profissional recém-formado) a adotar uma postura clínico-remediativa que, abordando apenas superficial e individualmente a instituição escolar e as pessoas que dela participam, gera um intervenção com efeito paliativo e pode corroborar os estereótipos a respeito da profissão.

Acredito na busca constante de um equilíbrio entre o ideal e o possível, na atuação profissional, assumindo que ela não é neutra. O psicólogo acredita que alguns procedimentos são adequados e corretos e fala a partir de um suposto lugar de verdade. Tendo clareza disto, pode relativizar a onipotência de seu trabalho e das teorias adotadas em sua prática.

Às vezes, o psicólogo busca recortar ou encontrar dados da prática que se enquadrem na teoria, forçando artificialmente um encontro. Este tipo de postura pede questionamentos. O profissional precisa procurar autonomia teórica para não correr o risco de ficar engessado por dogmas. É claro que, para isso, são necessárias muita leitura e reflexão, baseadas nos fazeres da prática, sobre os teóricos com os quais ele se identifica. Mostra-se perigosa a sacralização de um determinado autor e/ou referencial teórico como elemento de explicação definitiva. Nenhuma teoria consegue abarcar o ser humano em toda a sua complexidade.

Algumas das crianças pesquisadas apresentavam condições de vida bastante difíceis, e penso que a escola poderia oferecer algum tipo de sustentação psicológica, mas, infelizmente, o que ocorre é justamente o oposto. A psicologia escolar pode fornecer elementos que auxiliem a escola a ser lugar melhor do que é. Dayrell (1996) destaca a possibilidade de a escola ser um local de alargamento de experiência dos alunos, possibilitando pensamentos e reflexões a respeito do que nela é vivenciado.

Penso que uma das tarefas do psicólogo escolar é ajudar a transformar a instituição escolar em "uma escola onde haja condições para que essa criança seja percebida em suas necessidades, onde tenha oportunidade de fala, onde seja incorporada ao processo pedagógico, deixando nele as suas marcas" (DICKEL, 1998, p. 62). Os outros atores participantes do cotidiano escolar – professoras, demais funcionários da escola, pais e mães de alunos – também necessitam desse espaço, precisam ser ouvidos e atendidos em suas demandas, compartilhando conjuntamente formas de apropriação do conhecimento, da própria subjetividade e da cidadania, contribuindo, assim, para as transformações necessárias à instituição que constroem no dia-a-dia.

A supervisão e a formação profissional

Na posição de prestador de serviços, o psicólogo escolar pode construir parcerias interessantes para a escola, as quais deveriam ser buscadas dentro de um estágio supervisionado na referida área. Por meio do estágio, o aluno tem a possibilidade de verificar *in loco* a viabilidade do trabalho na instituição escolar. Ao apresentar, nas supervisões, suas dificuldades, receios, conquistas e aprendizagem, o estagiário encontra formas de poder pensar sobre a profissão e sobre sua formação pessoal/profissional. Como mostra Schön (2000), a supervisão é um momento privilegiado para reflexão sobre a própria ação; eu acrescentaria: inclusive (ou, principalmente, em alguns momentos) para o supervisor.

Autores como Azzi, Batista e Sadalla (2000); Geraldi et al. (1998); Nóvoa (1995a e 1997); Schön (1997; 2000) e Zeichner (1998), entre outros, tratam da formação do professor reflexivo. Pode-se falar igualmente na formação do psicólogo reflexivo, pois ao pensar sobre os limites e possibilidades concretas de sua ação, assim como sobre as dimensões político-sociais de sua prática, esse profissional tem oportunidades efetivas para poder desenvolver-se. Ao investigar suas ações, buscando compreendê-las através do contato com a teoria e pela interlocução com seus pares (e alunos, no caso de um professor universitário e/ou supervisor de estágio), tanto o psicólogo quanto o estudante de psicologia podem contribuir para a produção de saberes profissionais.

Para que isso possa concretizar-se, é imprescindível ressaltar a importância da pesquisa na formação do psicólogo, a qual, infelizmente, nem sempre recebe o devido destaque. André (1994) enfatiza a pesquisa como uma forma de apropriação ativa do conhecimento, de aproximação de situações do cotidiano profissional e de possibilidades de reflexão sobre a prática. Isto deve ser iniciado e incentivado durante a graduação.

Tenho percebido que em uma mesma turma, enquanto há alunos que passam indiferentes por estudos e pesquisas mais críticas, como as de Patto (1992, 1993a,

1993b), Collares & Moysés (1996) e Machado & Souza (1997), há outros que efetivamente começam a pensar de forma diferente, questionando mitos e preconceitos relativos ao cotidiano escolar e pensando sobre uma atuação do psicólogo que possa quebrar tais preconceitos.

Tive uma preocupação constante em pensar mais amplamente sobre as minhas ações como supervisora e nas ações dos estagiários como profissionais. Na formação profissional, é preciso que o conhecimento seja incorporado, que seja um conhecimento vivo, provocando alterações efetivas na vida do sujeito.

Ainda em relação à formação, merece atenção especial a construção de um olhar e de uma escuta atentos ampliada e aprofundadamente ao contexto em que o profissional está inserido. Para isso, acredito que a arte tem um imprescindível papel, desde a entrada do futuro psicólogo na academia:

> Um lastro de filosofia, artes e sensibilidade, comum a todos os cursos de uma universidade, certamente redundaria em ganhos para todos, em especial para o profissional em formação, que entenderia ser o seu conhecimento específico tão-só um dos componentes que constituem uma sabedoria de vida abrangente (DUARTE-JR., 2001, p.203).

O psicólogo escolar e o professor

Para que um trabalho em psicologia escolar possa ser viabilizado, a parceria com o professor deve envolver a compreensão de que essa relação, assim como qualquer outra que envolva uma dinâmica intersubjetiva, é essencialmente dialética. As experiências partilhadas no encontro entre o professor e o psicólogo escolar podem contribuir tanto para o processo ensino-aprendizagem quanto para as relações interpessoais inerentes a esse processo, bem como proporcionar o desenvolvimento profissional de ambos.

Acreditar no professor, valorizá-lo nos aspectos pessoal e profissional, mostrando que é possível construir conhecimento por meio da reflexão sobre a sua

prática, podem ser tarefas assumidas pelo psicólogo escolar. O professor precisa ser tratado como um aliado e não como um inimigo. Às vezes, sem perceber, entramos na sala de aula vendo aprioristicamente os alunos como as vítimas e o docente como o algoz, ou como alguém que nada sabe. Pensar a respeito de suas difíceis condições de trabalho e de vida pode auxiliar-nos a compreendê-lo como uma pessoa cuja existência não se limita à sala de aula (ou não deveria limitar-se).

É bastante comum encontrarmos, no imaginário de alguns psicólogos, que a boa professora é aquela que é construtivista (isto depende da abordagem teórica em vigor) e que leva o aluno a aprender. Entretanto, há professoras com uma formação mais tradicional que estabelecem um bom relacionamento com a turma e que efetivamente ensinam. A relação entre abordagem teórica e ensino não é linear e não pode ser tratada de maneira dogmática, pois corremos o risco de sermos mais ortodoxos do que aquilo que criticamos.

Todo docente tem, consciente ou inconscientemente, concepções sobre o que é ser professor, ser aluno e ensinar. O ideal é que isto se torne consciente: O que é ser um educador? De que maneira as experiências de minha história de vida marcaram-me em relação à escolha profissional? Sem perceber, acabamos repetindo algumas experiências, nem sempre muito adequadas. Será que esses professores viveram momentos realmente interessantes dentro da escola? Se viveram, por que tais momentos foram esquecidos? Um mergulho nas respostas a essas questões pode, ao aprofundá-las, levar o docente a pensar mais detidamente sobre sua fala e, também, a pensar em alternativas e mudanças para as situações que porventura o estejam incomodando. Para uma criança, é muito difícil e penoso ter contato diário com um adulto descontente, que faz algo de que não gosta e que descarrega nela dificuldades pessoais.

Fala-se muito em desenvolvimento profissional, mas não se pode esquecer que o ser humano é um todo; talvez seja mais interessante pensarmos em desenvolvimento pessoal, que, necessariamente, envolve também a profissão com que cada indivíduo se apresenta ao mundo.

Pensando sobre a constituição social da subjetividade profissional, Fontana (2000b, p.109) elabora algumas perguntas extremamente pertinentes:

> Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se?

Mesmo considerando as limitações de seu trabalho, vejo o psicólogo escolar como um possível interlocutor. Privilegiado pelas características da profissão, tem condições de assumir uma posição em que a escuta e o olhar podem estar a serviço da reflexão do docente sobre a própria ação e sobre efetivas possibilidades de mudança.

O interesse das professoras pelos poemas, músicas e reproduções de obras de arte apresentadas por Pedro, assim como as reflexões e os questionamentos desencadeados por esse material, mostram a viabilidade dessa proposta e sinalizam um ponto de partida para trabalhos futuros.

Este projeto apontou a importância de se focalizar e trabalhar também os processos de imaginação do professor, incentivando-o a fantasiar, a criar, a pensar sob perspectivas que sejam divergentes das suas. Se quiser propor uma mediação que efetivamente desafie e provoque o aluno, o educador deve permitir-se soltar sua imaginação, através do contato com atividades como as utilizadas nesta pesquisa, que possibilitem a ampliação de sentidos no contato com obras de arte.

O psicólogo escolar precisa sempre lembrar, como escreve Zago (2000, p.38) que "é nas relações dinâmicas, por meio de múltiplas interações e nas experiências sócio-históricas de sujeitos concretos que se tece a trama da complexa relação com a escola".

8. EPÍLOGO

"E depois, nunca mais?"[1].

Em seu início, a psicologia escolar apresentava um foco estritamente individualizante. Posteriormente, seu discurso passou a incluir questões sociais, políticas, econômicas e históricas, denunciando explicações ideológicas respaldadas pela própria psicologia. Sendo assim, é preciso construir projetos em psicologia escolar que considerem tanto a produção social do fracasso escolar quanto aspectos intrapsíquicos das pessoas envolvidas nesse processo. Há questões da individualidade de cada criança, por exemplo, relacionadas à forma que vivenciam as experiências de insucesso, que se relacionam, dialeticamente, com todo o aparato sócio-político-econômico que também faz parte da escola. Constatar e denunciar o descaso, a má qualidade e as péssimas condições da escola pública e de trabalho de seus professores não nos impede, mas impele a fazer algo pelos alunos e docentes.

As críticas pioneiras sobre o comprometimento da psicologia na marginalização da criança pobre, alertaram os psicólogos escolares, rompendo com uma visão secular sobre a escola pública brasileira. Esses primeiros estudos, já solicitavam atuações que incorporassem as suas denúncias, mas, ainda hoje, encontram-se poucos trabalhos que conseguiram unir prática e teoria de forma coerente. Acredito que a psicologia escolar necessita de investigações como a aqui relatada, que propõe uma alternativa de uma prática que não se restringe às denúncias sobre as dificuldades da escola pública, mas que vai além, ao apresentar um trabalho viável, conduzido por estagiários que mostraram a possibilidade de transformação de uma realidade vivenciada por alunos, pais, mães e professoras.

Esta pesquisa buscou introduzir os estagiários no cotidiano escolar, junto às pessoas que dele participavam e o construíam, procurando mostrar outras

---

[1] Pergunta feita por uma das crianças do grupo da estagiária Beatriz, ao ser informada, no final de novembro, de que haveria somente mais dois encontros.

possibilidades de olhar para esse cotidiano, especialmente para as crianças que não conseguiam inserir-se de maneira efetiva na intrincada trama da escola.

A proposta desenvolvida na escola mostrou-se bastante promissora. Considerando-se o pouco tempo do estágio, as pequenas alterações observadas nas crianças, nas mães e nas professoras referendam a viabilidade de um trabalho em psicologia escolar baseado em atividades envolvendo música, artes visuais e literatura. Vejo a arte como importante veículo para que as crianças, professoras, pais e mães repensem o contexto educacional e sua realidade de assujeitamento, buscando construir ações emancipatórias. Concomitantemente, o impacto da arte na vida dos estagiários aponta um novo caminho em psicologia escolar, relacionado ao investimento na formação do psicólogo que deve acontecer logo na entrada do estudante na universidade.

Refiro-me especificamente à formação do psicólogo escolar porque a pesquisa envolveu esta área da psicologia. Entretanto, acredito que as reflexões aqui apresentadas podem ser válidas para a formação do psicólogo, de maneira geral, independentemente do campo de atuação. Algumas posturas e questionamentos provocados pelo contato com a arte são fundamentais para esse profissional, como o enfrentamento e a abertura diante do novo e do diferente, a apreciação fundada no conhecimento efetivo do objeto, a criatividade despertada pelo contato com diversas obras, técnicas e materiais que não os usualmente vistos, lidos e ouvidos.

Retornando à questão do envolvimento entre a universidade e a comunidade, o estabelecimento de parcerias como a aqui relatada traz benefícios para todos os envolvidos, seja para a escola, que pode pensar sobre outros modos de educar os alunos e sobre as relações interpessoais que se dão no processo ensino-aprendizagem, seja para os estagiários, que têm a oportunidade de atuar na área de psicologia escolar, aprendendo e constituindo-se psicólogos nesse processo ininterrupto que é o de formar-se pessoa/profissional.

Em relação à atuação do psicólogo na escola, destaco a importância de uma interlocução que propicie a circulação dos discursos, imprescindível para a mudança, porque somente dessa maneira as pessoas podem se implicar e se responsabilizar por suas palavras e comportamentos.

Os processos de escolarização têm muita importância na promoção de efetivas modificações no funcionamento mental e alterações dos estudantes. Ao considerar-se a instituição escolar e o processo educativo como espaços polissêmicos, desenha-se a possibilidade de uma ação mediadora que promova uma outra forma de se ver a escola e as pessoas que dela participam. Torna-se um compromisso do psicólogo escolar encontrar alternativas viáveis, que tornem esse diálogo possível, em uma escola inserida no tempo e espaço em que vivemos.

Percebo que, se o aluno, ao entrar na faculdade, tem algum interesse por atividades ligadas à arte, ao longo do curso vai deixando-as de lado, por não considerá-las importantes para a sua formação. Apenas alguns alunos continuam lendo poemas, vendo filmes (que fogem do padrão hollywoodiano) e ouvindo músicas, sendo que isto deveria ser algo constante, presente durante os cinco anos da graduação. Somente desta maneira é que se pode pensar em desenvolvimento pessoal, e não apenas profissional. Um estágio como o aqui apresentado mostra-se como uma possibilidade diferenciada para se pensar sobre aspectos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, como criatividade, imaginação, cognição e afetividade.

Considerando que este trabalho indicou um caminho que merece maior aprofundamento, seria interessante desenvolver estágios tendo por base esta investigação, com um intenso incentivo à formação integral do estudante, baseado em atividades que ultrapassem os limites dos *campi*, impregnando com arte a vida discente.

Penso que tudo isso aponta para a continuidade, para o aprofundamento de uma proposta como esta: de um estágio que é também uma pesquisa. Devido ao

acordo estabelecido com a escola, o trabalho terminou no fim daquele ano, mas, a resposta à pergunta *"E depois, nunca mais?"*, proferida por uma das crianças participantes, pode ser outra, pois pretendo dar continuidade ao projeto, na mesma escola, se ainda houver interesse, ou em outra.

Reconheço que esse estágio é um trabalho que exige condições excepcionais, tanto pela carga horária quanto pelo material utilizado, como os CDs, os livros de história, as reproduções de obras de arte, as leituras indicadas e as atividades que hoje vejo como imprescindíveis, como visitas a museus, contato com artistas contemporâneos e o "Projeto Pré-Estréia". Sei que nem todos os supervisores de estágio em psicologia escolar teriam disponibilidade para conduzir um estágio semelhante. Entretanto, este não é um modelo a ser implantado. A generalização mostra-se restrita devido às próprias características do estudo de caso, e cada leitor poderá fazer os recortes que forem ao encontro de sua vivência pessoal e profissional.

Pessoalmente, pretendo continuar trabalhando dessa forma, porque, com a experiência construída na/pela pesquisa, é possível partir de aspectos já elaborados (embora não cristalizados), como o acervo de livros de história, de CDs e de imagens, o elenco de atividades destinadas aos diversos grupos e, principalmente, as reflexões sobre os acertos e as falhas evidenciadas pela investigação. Havendo continuidade na pesquisa, com a necessidade de registros em áudio e vídeo, minha experiência com a construção dos dados também implica em uma maior familiaridade no trato de recortes de episódios para análise[2]. Outro fator importante a ser considerado é que a arte já faz parte de minha vida e sinto uma imensa necessidade de incorporá-la de maneira definitiva às minhas atividades acadêmicas.

Enfatizo que este trabalho só pôde acontecer porque o contato e o envolvimento dos estagiários com os CDs, livros de história e reproduções de obras de arte, e os vínculos afetivos estabelecidos entre as pessoas participantes da pesquisa constituíram uma trama fortemente entrelaçada. Assim como relatei no capítulo que

[2] E este trabalho pode funcionar como texto de referência para os novos estagiários.

abre a tese que minha introdução ao mundo da arte foi mediada por pessoas que me eram muito próximas e queridas, sei que a ligação construída entre os estagiários e eu foi perpassada por afeto, e isso precisa ser explicitado. Todo e qualquer processo de aprendizagem passa pela figura do mediador, geralmente idealizada pelo aprendiz. Meu entusiasmo pelo trabalho realizado na escola e pela arte não pode ser esquecido para o entendimento dos processos de aproximação de Lara, Ana, Beatriz e Pedro dos citados materiais e para a compreensão da maneira como cada um deles apropriou-se das formas de ação relacionadas à minha mediação (configurada nas supervisões, pelos livros, músicas, imagens e por todas as experiências ali vivenciadas). Nesses contatos, a aprendizagem foi suficientemente significativa para incentivar um interesse maior pela arte e gerar desenvolvimento de funções psicológicas como atenção, percepção e memória.

No encontro com o público, a arte traz consigo a possibilidade de desencadear mudanças, sendo vetor de desenvolvimento e aprendizagem. E isto vale tanto para o psicólogo quanto para a sua clientela. Considerando que o contato com diversas formas de arte traz elementos que podem provocar impacto nos aspectos afetivos, cognitivos, estéticos, sociais e culturais, fundamentais para a formação do psicólogo, os cursos de psicologia poderiam encontrar formas efetivas de possibilitar aos alunos esse contato. Entretanto, assim como a psicologia isoladamente não é apanágio para todos os problemas humanos, também a arte necessita de parcerias com outras áreas do conhecimento para possibilitar uma maior compreensão do sujeito.

Acredito que um encontro entre a psicologia escolar e a arte, como o aqui apresentado, pode contribuir para trazer à vida do futuro profissional aspectos e questões que são próprios da condição humana, relacionados à estética, ao respeito à diferença, ao contato com o novo e às múltiplas discussões daí decorrentes. Vivendo as mudanças trazidas pelo contato com a arte, torna-se mais fácil para o estudante levar essas vivências para as suas atividades profissionalizantes.

Na avaliação do estágio, Pedro contou em seu relatório que havia passado por uma metamorfose pessoal, pois já não era mais o mesmo do início do ano. Creio que

ele, Ana, Beatriz, Lara e eu trilhamos juntos um percurso feito de reflexões, questionamentos, dúvidas, conquistas e esperança. Com nosso trabalho em psicologia escolar, permeado por músicas, histórias, poemas e imagens, tivemos a oportunidade de partilhar pensamentos, sentimentos e sensações muitas vezes inéditos, constituintes do contínuo processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Espero que tenha sido apenas a abertura de um espaço, confluência onde a arte e a educação, como cursos de rios distintos, encontram-se para nutrir a formação – permanente – do psicólogo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ALBANO, A. A. O Sorriso Etrusco e a monitora que foi 'no antigamente'. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, agosto/setembro 2001. Folha Educação 14, p.3.

ALMEIDA, C. M. C. O olhar em construção. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n.58, p.204-207, julho/1997.

ALMEIDA, S. F. C. O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In: GUZZO, R. S. L. (Org.) **Psicologia Escolar:** LDB e a educação hoje. Campinas, SP: Alínea, 1999.

ANDALÓ, C. S. A. **Fala professora!** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRADE, C. D. A educação do ser poético. **Arte e Educação**, n. 15, outubro 1974, São Paulo.

ANDRÉ, M. E. D. A . O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7, 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Vol. II. p.291-296.

AVELLAR, J. C. Cinema e espectador. In: XAVIER, I. (Org.) **O cinema no século**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.) **Formação de professores:** discutindo o ensino de psicologia. Campinas, SP: Alínea, 2000.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BENCHAYA, R. **Percepção do Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar:** relatos de Estagiários e Supervisores. 1993. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRECHT, B. **Poemas** – 1913-1956. Seleção e tradução de Paulo Cesar Souza. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRONOWSKI, J. **Arte e conhecimento** – Ver, imaginar, criar. Tradução Artur Lopes Cardoso. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

BUORO, A . B. **O olhar em construção** – Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1996.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio** – lições americanas. 2. ed. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COLLARES, C. A . L.; MOYSÉS, M. A . A . **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 5., 2000, Itajaí. **Anais.** Itajaí: Univale, 2000.

CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 4., 1998, João Pessoa. **Caderno de resumos.** João Pessoa: ABRAPEE/UNIPÊ, 1998.

CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 3., 1996, Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 2., 1994, Campinas. **Anais.** Campinas, SP: Editora Átomo, 1995.

CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1., 1991, Valinhos. **Anais.** Campinas, SP: Editora Átomo, 1992.

COSTA JÚNIOR, A. L.; HOLANDA, A. F. Estágio em psicologia: discussão de exigências e critérios para o exercício de supervisor de estágio. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, ano 16, n.2, p.4-9, 1996.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UTE/Humanitas; Simpro, 1996.

DE LA TAILLE, Y. de. **Limites:** três dimensões educacionais. São Paulo, Ática, 1998.

DEL PRETTE, Z. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. In: WECHSLER, S. M. (Org.) **Psicologia Escolar:** Pesquisa, Formação e Prática. Campinas, SP: Alínea, 1996.

DIAS, R.; LEITE, S. Supervisão em Psicologia Escolar- Vicissitudes de uma prática institucional. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, ano 12, n.2, p. 35-41, 1992.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

DORE, H. **A arte dos retratos**. Tradução Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

DUARTE JR., J-F. **O sentido dos sentidos** – a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DURAN, A. P. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: ACHCAR, R. (Coord.) **Psicólogo Brasileiro**: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

ERBEN, W. **Joan Miró** – 1893-1983. The man and his work. Germany: Taschen, 1993.

FAZENDA, I. (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, S.& SILVA, S. M. C. Faz o chão pra ela não ficar voando: O desenho na sala de aula. In: FERREIRA, S. (org.) **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **CADERNOS CEDES**. Campinas, SP, n. 50, p. 103-119, 2000b.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso** – Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Las Meninas. In: **As palavras e as coisas**. 7. ed. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Vigiar e punir** – História da violência nas prisões. Tradução Ligia M. Pondé Vassalo. 8.ed. São Paulo: Vozes, 1991.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M.; Souza, M. P. R. (Org.) **Psicologia escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GADOTI, M. A postura do educador numa sociedade em conflito. In: **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 9.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GÓES, M.C.R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.) **A significação nos espaços educacionais:** Interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**. Campinas, SP: n. 24, p.17-12, 1991.

GOMES, V. L. T. A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. In: GUZZO, R. S. L. (Org.) **Psicologia Escolar:** LDB e a educação hoje. Campinas, SP: Alínea, 1999.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José A Sousa Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (Org.) **Psicologia Escolar:** Pesquisa, Formação e Prática. Campinas, SP: Alínea, 1996.

GUZZO, R. S. L.; ALMEIDA, L. S.; WECHSLER, S. M. **Psicologia escolar**: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa. Campinas, SP: Átomo, 1993.

JAPIASSÚ, H. A crise das ciências humanas. In: Fazenda, I. (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

KONDER, L. **O que é dialética**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M.; Souza, M. P. R. (Org.) **Psicologia escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares** – as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MACHADO, A. M.; Souza, M. P. R. (Orgs.) **Psicologia escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial**: efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARCOVITCH, J. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.) **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES** n. 28, Campinas, SP: CEDES/Papirus, p.31-47, 1992.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José A. Sousa Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995a.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995b.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Cadernos CEDES** 35, p.9-14, 1995.

OTT, R. W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. T. B. (Org.) **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução Ana Maria Netto Machado. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993a.

_____. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 2. reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993b.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, 3 (1/2), p. 107-121, 1992.

_____. **Psicologia e Ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: WECHSLER, S. M. (Org.) **Psicologia escolar**: pesquisa, formação e prática. Campinas, SP: Alínea, 1996.

PICASSO, P. **Picasso em uma só linha**. Introdução Susan Grace Galassi. Tradução Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida:** uma escola de infância de Reggio Emilia. Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REGER, R. Psicólogo escolar: educador ou clínico? In: PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

REGO, T. C. R. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Cadernos CEDES**. Campinas, SP: n. 35, p.79-93, 1995.

RIBEIRO, M. J.; SILVA, S. M. C. Psicologia escolar/educacional e a extensão universitária: possibilidades de atuação. **Em Extensão**. Uberlândia, MG: v.2, n.2, p.53-59, nov.2000.

RIBEIRO, M. J.; SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, E. E. T. Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. **Interações**. São Paulo: v.3 n.5 , p.75-92, jan/jun 1998.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. Tradução Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

SADALLA, A. M. F. A. et al. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.) **Formação de professores:** discutindo o ensino de psicologia. Campinas, SP: Alínea, 2000.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora:** suas crenças, suas ações. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José A. Sousa Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SCIESZKA, J. **A verdadeira história dos três porquinhos!/ por A. Lobo, tal como foi contada a Jon Scieszka**. Ilustrações de Lane Smith. Tradução Pedro Maia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SILVA, S. M. C. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Psicologia USP**. São Paulo, v.9, n.2, p.205-220, 1998.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (Org.) **A significação nos espaços educacionais:** Interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. 1996. 253 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.

TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.) **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5.ed. São Paulo: Polis, 1987.

THISTLEWOOD, D. Estudos críticos: O museu de arte contemporânea e a relevância social. In: BARBOSA, A. M. T. B. (Org.) **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. **Vygotsky:** Uma síntese. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo, Loyola, 1996.

VASCONCELOS, T. M. S. **Ao Redor da Mesa Grande** – A prática educativa de Ana. Tradução Ana Maria Chaves. Portugal: Porto Editora, 1997.

VIGARELLO, G. **O limpo e o sujo:** uma história da higiene corporal. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VILELA, A. M. J. **Formar-se psicólogo:** como ser "livre como um pássaro". 1996. 173 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente**. 2. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Imaginación y el arte en la infancia**. México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento** – O macaco, o primitivo e a criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky e la formacion social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

WILSON, B.; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, A. M. T. B. (Org.) **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

XXX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 2000, Brasília, DF. **Caderno de Resumos**. Brasília: Universidade de Brasília/Finatec, 2000.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares - As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Org.) **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALBANO, A. A. **Tuneu, Tarsila e outros mestres**: o aprendizado da arte como um rito de iniciação. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

ALBANO MOREIRA, A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

ALMEIDA, C. M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (org.) **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior**: razões e paixões do artista-professor. 1992. 270 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, S.P.

ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER, I. S. **Reunião de pais:** sofrimento ou prazer? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ANDREAZI, L. C. Uma história do olhar e do fazer do psicólogo na escola. In: CAMPOS, F. C. B. (Org.) **Psicologia e Saúde** – Repensando Práticas. São Paulo: Hucitec, 1992.

ARAÚJO, I. **Cinema**: o mundo em movimento. São Paulo: Scipione, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2000.

BAHIANA, A. M. **A luz da lente** – Conversas com 12 cineastas contemporâneos. São Paulo: Globo, 1996.

BARBOSA, A. M. T. B. (Org.) **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BASSEDAS, E. et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Tradução Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época da reprodutibilidade técnica. In: **Obras Escolhidas** - vol. 1 - Magia e técnica, arte e política. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BETTOI, W.; SIMÃO, L. M. Profissionais para si ou para outros? Algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, ano 20, n.2, p.20-31, 2000.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Org.) **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

CADERNOS CEDES 28. O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas, SP: 1992, Papirus.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CAVALCANTI, Z. (Coord.) **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLI, J. **O que é arte**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DEL PRETTE, Z. P.; DEL PRETTE, A. Competência técnica versus compromisso político: um dualismo sustentável em psicologia? **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, n.2-3-4, p.24-27, 1990.

EGAN, K. **O uso da narrativa como técnica de ensino**: uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica. Tradução Maria do Céu Roldão. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C. (Coord.) **Coletânea lições com cinema**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1993.

FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso** – Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. (Org.) **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**. Tradução Denize Lezan de Almeida. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991a.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1985.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GARDNER, H. **Art Education and Human Development**: an essay commissioned by the J. Paul Getty Center for Education in the Arts. California, USA: The Getty Center for Education in the Arts, 1990.

GINSBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINSBURG. C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.) **A significação nos espaços educacionais:** Interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

HELLMAN, I. A psicanálise e o professor. In: SUTHERLAND, J. D. (Org.) **A psicanálise e o pensamento contemporâneo**. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

HILLMAN, J.; VENTURA, M. **Cem anos de psicoterapia** – e o mundo está cada vez pior. Tradução Norma Telles. São Paulo: Summus, 1995.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**. São Paulo, ano XVIII, n.60, p.15-35, dez. 1997.

LARA, N. **La profesora, esa otra**... 1999. (mimeo.)

LANIER, V. Devolvendo a arte à arte-educação. **Ar'te**. São Paulo, 3, n. 10, p. 04-08, 1984.

LEITE, S. A. S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.) **Formação de professores:** discutindo o ensino de psicologia. Campinas, SP: Alínea, 2000.

MARTINEZ, A. M. La escuela: un espacio de promoción de salud. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, SP. v.1, n.1. ABRAPEE, p.19-24, 1996.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, SP. n.3, p. 59-71,1994.

MERLEAU-PONTY, M. A dúvida de Cézanne. In **Textos escolhidos** (Os Pensadores). Traduções e notas Marilena de Souza Chauí et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PARENTE, S. M. B. A. (Org.) **Encontros com Sara Paín**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PAGOTTI, A.W. Informações culturais: refletindo sobre a formação de estudantes de cinco cursos universitários. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, MG. v.15, n. 29, p. 11-25, 2001.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. 3 ed. Tradução Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes,1997.

PINTO, Z. A. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

READ, H. **Educacion por el arte**. Versión Luis Fabricant. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1977.

REILY, L. H. **Armazém de imagens:** estudo de caso de jovem artista portador de deficiência múltipla. 1994. 255 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.

Revista CRIANÇA do professor de educação infantil. 33. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental 1999.

SAFRA, G. **A face estética do self**: teoria [illegible]a. São Paulo: Unimarco Editora, 1999.

SALLES, F. L. A. Uma aula sobre Orson We[illegible]s. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 29 set. 1996. Mais!, p.13.

SANTOS, M. F. S. Formar psicólogos para quê? **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, ano 14, n.1, 2 e 3, p.40-41, 1994.

SAUNDERS, R. A educação criadora nas artes. **Ar'te**. Ano III, n.10, p.18-23, 1984,.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHORSKE, C. E. Gustav Klimt: pintura e crise do ego liberal. In: _____. **Viena fin-de-siècle**: política e cultura. Tradução Denise Bottmann. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SEVIGNY, M. J. ; FAIRCHILD, M. Treinamento profissional e aprendizado visual: uma análise sócio-lingüística sobre a crítica de arte no ensino de artistas. [ ]

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução Maria José do Amaral Ferreira. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Cátia A. Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TARKOVSKI, A. A. **Esculpir o tempo**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WERTSCH, J. V.; del RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Org.) **Estudos socioculturais da mente**. Tradução Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Art Med, 1998.

WERTSCH, J. V.; HICKMANN, M. Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis. In: HICKMANN, M. et al. (Org.) **Social and functional approaches to language and thought**. New York: Academic Press, 1987.

ANEXO A – TEXTOS UTILIZADOS PELOS ESTAGIÁRIOS NAS SUPERVISÕES E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA

A.1 Livros e capítulos de livros

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil** – gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1998.

BASSEDAS, E. et al. Elementos do diagnóstico psicopedagógico. In: BASSEDAS, E. et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BUORO, A. B. **O olhar em construção** – uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

COLI, J. **O que é arte**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COLLARES, C. A . L. & MOYSÉS, M. A . A . **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez: Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

DE LA TAILLE, Y. de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. In: WECHSLER, S. M. (Org.) **Psicologia escolar**: pesquisa, formação e prática. Campinas, SP: Editora Alínea, 1996.

DERDYK, E. Imitação e cópia. In: _____. **Formas de pensar o desenho** – desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

FOUCAULT, M. Las Meninas. In: _____. **As palavras e as coisas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FRITZEN, S. J. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**. v.1. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**. v. 2. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GADOTTI, M. A postura do educador numa sociedade em conflito. In: _____. **Educação e poder** – Introdução à pedagogia do conflito. 9.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

LORENZATO, M. M. **O contato com a obra de arte contemporânea**. 1999 (mimeo).

MACHADO, A. M. & SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MÈREDIEU, F. Descoberta de um universo. In: _____. **O desenho infantil**. Tradução Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1974.

PAIN, S. Hora de jogo. In: _____.**Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução Ana Maria Netto Machado. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, S. Paulo, 3 (1/2), p. 107-121, 1992.

PINTO, Z. A. O homem e o menino. In: GARCIA, C. A. et al. **Infância, cinema e sociedade.** Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

PRADO, Adélia. **Solte os cachorros**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

RIBEIRO, M. J.; SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, E. E. T. Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. **Interações** – Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. III, 1998, n.5, p.75-92, jan/jun 1998.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. Tradução Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

SILVA, S. M. C. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v.9, n.2, p. 205-220, 1998.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução Maria José do Amaral Ferreira; prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Resende e Fusari. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VILA, G. B.; MÜLLER, M. **101 Juegos para educadores, padres y docentes**. 5.ed. Buenos Aires: Bonum, 1989.

A.2 Revistas

Nova Escola. Ano X n.85/junho 1995

Nova Escola. Ano X n.87/setembro 1995

Nova Escola. Ano X n.90/dezembro 1995

Nova Escola. Ano XI n.91/março 1996

Nova Escola. Ano XI n.93/maio 1996

Nova Escola. Ano XI n.96/setembro 1996

Nova Escola – Ano XI n.98/novembro 1996

Revista MASP, 50. A idade do resultado. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1997.

A.3 Catálogos de exposições de arte

CENTRO CULTURAL FIESP. **Entre, a obra está aberta**. Amelia Toledo: 14 de setembro a 12 de dezembro de 1999. Galeria de Arte do SESI: folder. São Paulo, 1999.

CENTRO CULTURAL FIESP; MAC. **O Brasil no século da arte** – A coleção MAC USP: de 28 de abril a 25 de julho de 1999. Galeria de Arte do SESI: catálogo. São Paulo, 1999.

23ª Bienal Internacional de São Paulo. São Paulo, 1998.

Suplemento Especial da revista Bravo! n.13 sobre a XXIV Bienal de S.P.

A.4 Artigos de jornal e de revista

CALLIGARIS, C. É a época do fatalismo narcisista. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 10 jun. 1999. Folha Ilustrada, Caderno 4, p.10.

_____. Chega de angústia, chegou a depressão. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 1 jul. 1999. Folha Ilustrada, Caderno 4, p.8.

_____. Lixo da ciência se torna nosso breviário moral. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 18 nov. 1999. Folha Ilustrada, Caderno 4, p.11.

_____. Invenções para policiar a vida. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 9 dez. 1999. Folha Ilustrada, Caderno 4, p.9.

ECO, H. O bug da memória. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 8 ago. 1999. Mais! Caderno 6, p.5.

NESTROVSKI, A. Por que ouvir os clássicos. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 24 mar. 1998. Caderno Especial Música.

PIZA, D. Convite para uma obra aberta. **Bravo!** São Paulo, nov. 1998, p.80.

SILVA, F.B. Xuxa, o fenômeno. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 8 ago. 1999. TV Folha, p. 2.

TORERO, J. R. Cuba libre, cachaça e uísque. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 4 ago. 1999. Folha Esporte, Caderno 8, p.3.

ANEXO B – TEXTOS UTILIZADOS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO COM AS CRIANÇAS

AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola** – Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BROICH, J. **Jogos para crianças** – Mais de cem brincadeiras com movimento, tensão e ação. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 1996.

CAVALCANTI, Z. (Coord.) **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORD, R. **Apreciação do artesanato e educação infantil**. Trabalho apresentado no II Seminário sobre Ensino de Arte, FE/UNICAMP, Campinas, 1998.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1990.

LOWENFELD, V. ; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

TUTTLE, C. G. & PAQUETTE, P. **Invente jogos para brincar com seus filhos**. Tradução Barbara T. Lambert. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1993.

ANEXO C – TEXTOS UTILIZADOS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO COM AS PROFESSORAS

AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola** – Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1990.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José A Sousa Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PINTO, Z. A. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

SANTOS, L. C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VASCONCELOS, T. M. S. **Ao Redor da Mesa Grande** – A prática educativa de Ana. Tradução Ana Maria Chaves. Portugal: Porto Editora, 1997.

ANEXO D – TEXTOS UTILIZADOS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO COM AS MÃES DAS CRIANÇAS

ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER, I. S. **Reunião de pais:** sofrimento ou prazer? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. Tradução Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. 18.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CALLIGARIS, C. et. al. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1994.

DOLTO, F. **Como orientar seu filho**. v.1. Tradução Ruth Rissin Jozef. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **Como orientar seu filho**. v.2. Tradução Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

_____. **Como orientar seu filho**. v.3. Tradução Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

RIBEIRO, M. **Menino brinca de boneca?** 2 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1991.

SUPLICY, M. **Sexo para adolescentes**..... São Paulo: FTD, 1998.

_____. (Org.) **Sexo para adolescentes** – Orientação para educadores. São Paulo: FTD, 1998.

_____. **Papai, mamãe e eu**. São Paulo: FTD, 1990.

TUTTLE, C. G. & PAQUETTE, P. **Invente jogos para brincar com seus filhos**. Tradução Barbara T. Lambert. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1993.

ANEXO E – CDs UTILIZADOS NAS SUPERVISÕES E NO ESTÁGIO

ANIMA – **Espiral do tempo**. São Paulo, Brasil: Sony, 1997. 1 CD.

NÓBREGA, A. **Na pancada do ganzá**. São Paulo, Brasil: Sonopress, 1996. 1 CD.

A ARCA DE NOÉ 1. São Paulo, Brasil: Polygram, 1993. 1 CD.

A ARCA DE NOÉ 2. São Paulo, Brasil: Polygram, 1998. 1 CD.

BACH, J. S. **Concertos para violino BWV 1041-42-43**. José Eduardo Gramani, Luiz Henrique Fiaminghi e Camerata Barroca de Campinas. São Paulo, Brasil: Sony, 1996. 1 CD.

BRASIL MUSICAL. São Paulo, Brasil: Banco do Brasil, Tom Brasil Produções Musicais, [199-]. 1 CD.

CANÇÕES CURIOSAS. São Paulo, Brasil: Palavra Cantada, 1998. 1 CD.

CANÇÕES DE BRINCAR. São Paulo, Brasil: Velas, 1996. 1 CD.

CASA DE BRINQUEDOS – TOQUINHO. São Paulo, Brasil: Polygram, 1995. 1 CD.

CASTELO RÁ-TIM-BUM. São Paulo, Brasil: Velas, 1995. 1 CD.

LADYSMITH BLACK MAMBAZZO. **Unwandle Oluncgwele**. South Africa, Newton: Shanachie Records Corp., 1990. 1 CD.

GRUPO RODAPIÃO. **Dois a dois**. São Paulo, Brasil: Palavra Cantada, 1997. 1 CD.

MOZART, W.A. **Serenades n.3, n.6 'Serenata Notturna' e n.13 'Eine kleine Nachtmusik'**. Munich Symphony Orchestra. Brasil, Movie Play, 1990. 1 CD.

MEU PÉ, MEU QUERIDO PÉ. São Paulo, Brasil: Velas, 1997. 1 CD.

RÁ-TIM-BUM. São Paulo, Brasil: Eldorado, [199-?]. 1 CD.

OS SALTIMBANCOS. São Paulo, Brasil: Polygram, 1993. 1 CD.

VILLA-LOBOS PARA CRIANÇAS. Rio de Janeiro, Brasil: FUNARTE, Instituto Itaú Cultural, 1998. 1 CD.

ANEXO F – ICONOGRAFIA UTILIZADA NAS SUPERVISÕES E NO ESTÁGIO

Paul CÉZANNE

- Rochas de L'Estaque (1884c.). Óleo sobre tela, 73 x 91 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo; Edições Animae 1993.

- O grande pinheiro (1896c.). Óleo sobre tela, 84 x 92 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo: Edições Animae, 1993.

In **Coleção Pinacoteca Caras** n.9:

- A vila de Mídan (1879-1881). Óleo sobre tela, 59 x 72 cm.

- Natureza morta (1890-1894). Óleo sobre tela, 65,5 x 81,5 cm.

- Auto-retrato com chapéu (1879-1882). Óleo sobre tela, 65 x 51 cm.

BECKS-MALORNY, U. **Paul Cézanne** – 1839-1906 – O Pai da Arte Moderna. Tradução Fernando Tomaz. Taschen, Colônia, Alemanha: 1996.

Marc CHAGALL

- O vendedor de gado. (s.d.). Têmpera sobre papel, 21 x 36 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo: Edições Animae, 1993.

Edgar DEGAS

- Bailarina de 14 anos (A bailarina vestida) (1879/80). Bronze com vestuário. Altura 99 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo: Edições Animae, 1993.

- Quatro bailarinas em cena (1885/1890). Óleo sobre tela, 72 x 92 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo: Edições Animae, 1993.

Eugène DELACROIX

Auto-retrato (1835-1837). Óleo sobre tela, 85 x 54 cm. In **Coleção Pinacoteca Caras** n.21.

Paul GAUGUIN

- Pobre pescador (1896). Óleo sobre tela, 74 x 66 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo: Edições Animae, 1993.

Vincent van GOGH

In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo: Edições Animae, 1993:
- Passeio ao crepúsculo (Casal ao luar) (1889/1890). Óleo sobre tela, 49,5 x 45,5 cm.
- A arlesiana/Madame Ginoux from Arles (1890). Óleo sobre tela, 65 x 54 cm.
- O escolar (1888). Óleo sobre tela, 63 x 54 cm.

In **VAN GOGH 1999 Taschen Diary**. Köln: Benedikt Taschen Verlag, 1998:
- Auto-retrato (1889).Óleo sobre tela, 65 x 54 cm.
- Le Moulin de la Galette (1886). Óleo sobre tela, 46 X 38 cm.
- Autoportrait au chevalet (1888). 65,5 x 50,5 cm.

Vassily KANDINSKY

In **Kandinsky 1999**. te Neuen Verlag: Bonn, 1998.
- Yellow Point (1924). Óleo sobre tela, 47 x 65,5 cm.
- In the Bright Oval (1925). Óleo sobre cartão, 74 x 59 cm.
- Heavy Circles (1927). Óleo sobre tela. 57 x 52 cm.
- Radiating (1927). Óleo sobre tela, 99,5 x 74 cm.
- From Cool Dephts. (1928). Aquarela sobre papel, 48,4 x 32,2 cm.
- Read Square (1928). Aquarela sobre papel, 32,2 x 48,3 cm.
- Towards Green (1928). Aquarela sobre papel, 49,8 x 24,7 cm.

- Cool Stripes (1930). Óleo sobre papel cartão. 49 x 70 cm.
- Weak Support (1930). Aquarela sobre papel, 31,4 x 23,9 cm.
- Green Point. (1932). Guache sobre papel, 31,8 x 42,5 cm.
- One after Another (1933). Guache, tempera e nanquim sobre papel cartão, 41,8 x 57,7 cm.
- Above-Below (1935). Aquarela e nanquim sobre papel, 25 x 48,5 cm.

Paul KLEE

In PARTSCH, S. **Paul Klee** – 1879-1940. Tradução Casa das Línguas, Lda. Colônia, Alemanha: 1993:

- Nascer da lua em St. Germain (1915). Aquarela, 18,4 x 17,2 cm.
- Outrora surgindo do cinzento da noite... (1917/1918). Aquarela, desenho com nanquim sobre papel, 22,6 x 15, 8 cm.
- A máquina de chilrear (1922). Desenho a óleo e aquarela sobre papel colocado sobre cartão, 41,3 x 30,5 cm.
- O lugar em questão (1922). Aquarela, desenho com nanquim sobre lápis, papel colocado sobre cartão, 32,8 x 23,1 cm.
- Teatro de Marionetes (1923). Aquarela sobre fundo de giz e cola sobre papel de embrulho e cartão, 52 x 37,6 cm.
- Raio colorido (1927). Óleo sobre tela, cartão sobre grade de madeira, 50 x 34 cm.
- Caminhos principais e caminhos secundários (1929). Óleo sobre tela, 83 x 67 cm.
- Eliminado da lista (1933). Tinta a óleo sobre papel encerado transparente, 31,5 x 24 cm.
- Lenda do Nilo (1937). Tinta pastel sobre algodão e juta, 69 x 61 cm.
- Exuberância (1939). Tinta com cola e óleo sobre papel de embrulho e juta, 100 x 130 cm.
- Flora no rochedo (1940). Óleo e têmpera sobre juta, 90 x 70 cm.

PARTSCH, S. **Paul Klee** – 1879-1940. Tradução Casa das Línguas, Lda. Colônia, Alemanha: 1993.

Gustav KLIMT

In **Klimt 1999**. te Neuen Verlag: Bonn, 1998:

- Sereias – peixes prateados (ca. 1899). Óleo sobre tela, 82 x 52 cm.
- Bosque de bétulas (ca.1901/1902). Óleo sobre tela, 100 x 100 cm.
- Peixes dourados (Aos meus críticos). (1901/1902) Óleo sobre tela, 181 x 67 cm.
- Jardim do campo (ca.1905/1906). Óleo sobre tela, 110 x 100 cm.
- O cumprimento (1905/1909). Cartolina para o friso Stoclet. 194,5 x 120,3 cm.
- Judith II (Salomé) (1909). Óleo sobre tela, 178 x 46 cm.
- Morte e vida (1908/1911). Óleo sobre tela, 178 x 198 cm.
- A virgem (1912/1913). Óleo sobre tela, 190 x 200 cm.
- As amigas (1916/1917). Óleo sobre tela, 99 x 99 cm.
- Jardim italiano (1917). Óleo sobre tela, 110 x 110 cm.
- Retrato de uma cabeça de mulher (inacabado) (1917/1918).
- Medicina (19--/1907). Óleo sobre tela, 430 x 300 cm. In **Coleção Pinacoteca Caras** n.20.
- O beijo (1907/1908). Óleo sobre tela, 180 x 180 cm. In **Coleção Pinacoteca Caras** n.20.

NÉRET, G. **Gustav Klimt** – 1862-1918. Tradução Jorge Valente. Taschen, Greven, Alemanha: 1994.

Edouard MANET

- A amazona (1870/1875). Óleo sobre tela, 88 x 116 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo: Edições Animae, 1993.

- O artista (Marcellin Desboutins) (1875). Óleo sobre tela, 192 x 128 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo: Edições Animae, 1993.

In **Coleção Pinacoteca Caras** n.17:

- Olímpia (1863). Óleo sobre tela, 130 x 190 cm.
- O tocador de pífaro (1866). Óleo sobre tela, 160 x 98 cm.
- Berth Morisot de chapéu preto (1872). Óleo sobre tela, 55 x 38 cm.
- No barco (1874). Óleo sobre tela, 97,1 x 130,2 cm.

Henri MATISSE

- O torso de gesso (1919c.). Óleo sobre tela, 113 x 87 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo: Edições Animae, 1993.

Da série "Jazz" – **Henri Matisse** – 30 postcards – cut-outs. Alemanha: Taschen, 1994:
- O cowboy (1943/1944). Guache recortado.

- O engolidor de espadas (1943/1944). Guache recortado.

- O cavalo, o cavaleiro e o palhaço (1943/1944). Guache recortado.

- O enterro de Pierrot (1943/1944). Guache recortado.

- A lagoa (1943/1944). Guache recortado.

- Formas (1943/1944). Guache recortado.

- Ícaro (1943/1944). Guache recortado.

- O pesadelo do elefante branco (1943/1944). Guache recortado.

- Les codomas (1943/1944). Guache recortado.

- O atirador de facas (1943/1944). Guache recortado.

- A lagoa (1943/1944). Guache recortado.

- A nadadora no aquário (1943/1944). Guache recortado.

- O coração (1943/1944). Guache recortado.

- O circo (1943/1944). Guache recortado.

- O destino (1943/1944). Guache recortado.

- Polinésia, o céu (1946). Guache recortado.

- Os animais do mar... (1950). Guache recortado.

- Nu azul com meias verdes (1952). Guache recortado.

- A tristeza do rei (1952). Guache recortado.

- Nu azul II (1952). Guache recortado.

- Nu azul III (1952). Guache recortado.

- A cabeleira (1952). Guache recortado.

- A escrava negra (1952/53). Guache recortado.

- La gerbe (1953). Guache recortado.

- Hera em flor (1953). Guache recortado.

ESSERS, V. **Henri Matisse** – 1869-1954 – Mestre da Cor. Tradução Casa das Línguas, Lda. Greven, Alemanha: 1993.

Amedeo MODIGLIANI

- Madame G. Van Muyden. Óleo sobre tela, 92 x 65 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo: Edições Animae, 1993.

- Renée. Óleo sobre tela, 61 x 38 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo: Edições Animae, 1993.

Piet MONDRIAN

DEICHER, S. **Piet Mondrian** – 1872-1944 – Construção sobre o vazio. Tradução Maria Conceição Vieira. Taschen, Colônia, Alemanha: 1994.

Claude MONET

- A canoa sobre o Epte (1887 c.). Óleo sobre tela, 133 x 145 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. São Paulo: Edições Animae, 1993.

Candido PORTINARI

In **Coleção Pinacoteca Caras** n.22:

- Ronda Infantil (1932). Óleo sobre tela, 39 x 47 cm.

- Mestiço (1934). Óleo sobre tela, 81 x 65,5 cm.

- Café (1935). Óleo sobre tela, 130 x 195 cm.

- Retirantes (1944). Painel a óleo sobre tela, 190 x 180 cm.

Museu de Arte de São Paulo. **Portinari**. Retrospectiva. São Paulo: 1997.

Pablo PICASSO

- Busto de Mulher (Suzanne Bloch) (1904). Óleo sobre tela, 65 x 54 cm. In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. Edições Animae: São Paulo, 1993.

In **Coleção Pinacoteca Caras** n.4:

- As Senhoritas de Avignon (1907). Óleo sobre tela, 243,9 x 233,7 cm.
- Auto-retrato (1907). Óleo sobre tela, 50 x 46 cm.
- Paul como um arlequim (1924). Óleo sobre tela, 130 x 97,5 cm.
- Guernica (1937). Óleo sobre tela, 349,3 x 776,6 cm.

Pierre-Auguste RENOIR

In **30 obras-primas do Museu de Arte de São Paulo**. Álbum de cartões postais. Edições Animae: São Paulo, 1993:

- Rosa e azul (1881). Óleo sobre tela, 119 x 74 cm.
- Menina com as espigas (1888). Óleo sobre tela, 65 x 54 cm.
- Banhista enxugando a perna direita (1910c.). Óleo sobre tela, 84 x 64 cm.

In **Coleção Pinacoteca Caras** n.8:

- Baile em Moulin de la Galette (1876). Óleo sobre tela, 131 x 175 cm.
- Baile em Bougival (1883). Óleo sobre tela, 179 x 96 cm.
- As grandes banhistas (1887). Óleo sobre tela, 118 x 170 cm.
- A banhista sentada (1892). Óleo sobre tela, 81 x 65 cm.

Diego VELÁZQUEZ

In **Coleção Pinacoteca Caras** n.12:

- A rendição de Breda (1635). Óleo sobre tela, 310 x 370 cm.
- Balthasar Carlos a cavalo (1635/1636). Óleo sobre tela, 209 x 173 cm.
- Vênus ao espelho (1649/1651). Óleo sobre tela, 122,5 x 177 cm.
- As meninas (1656). Óleo sobre tela, 318 x 276 cm.

A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Material de apoio educativo para o trabalho do professor com arte. São Paulo, 1998.

DORE, H. **A arte dos retratos**. Tradução Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

Os grandes artistas. Vida, obra e inspiração dos maiores pintores. Nova Cultural, São Paulo: 1986.

ANEXO G – LIVROS DE HISTÓRIAS E DE POEMAS UTILIZADOS NAS SUPERVISÕES E NO ESTÁGIO

AYALA, W. **Era uma vez uma menina**. Arte para Criança – Milton Dacosta. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia Editores, 1982.

BERNARDINO, A. **Belerofonte e a Quimera**. Coleção Heróis da Mitologia. Ilustrações de Edil Araújo. São Paulo: FTD, 1997.

Contos de Grimm. Tradução Stella Altenbernd. Ilustrações de Roswitha B. Wingen. 1º volume. Porto Alegre: Globo, 1970.

Contos de Grimm. Tradução Stella Altenbernd e Mario Quintana. Ilustrações de Roswitha B. Wingen. 2. volume. Porto Alegre: Globo, 1970.

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. **Chapéu de palha**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **O vento**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1994.

FURNARI, E. **Cocô de Passarinho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

_____. **Truks**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Por um fio**. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

_____. **A menina e o dragão**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1990.

_____. **Filó e Marieta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1990.

PICASSO, P. **Picasso em uma só linha**. Introdução Susan Grace Galassi. Tradução Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

GREEN, J. **Artistas famosos: Michelangelo**. Tradução Nadine Trzmielina. São Paulo: Callis, 1998.

LISPECTOR, C. **Como nasceram as estrelas** - 12 lendas brasileiras. São Paulo: Rocco, 1999.

MASUR, J. **O frio pode ser quente?** Ilustrações de Michele. 7. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. 25ª reimpressão. Ilustrações de Beatriz Berman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

ORTHOF, S. **Maria-vai-com-as-outras**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PAES, J.P. **Poemas para Brincar**. Ilustrações de Luiz Maia. 14. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PENTEADO, M.H. **Contos de Grimm / Gato de Botas – Rumpelstichen**. 6. ed. Ilustrações de Anastassija Archipowa. Tradução Nilce Teixeira. São Paulo: Ática, 1997.

PINTO, Z. A. **Flicts**. 39. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

_____. **O joelho Juvenal**. 23. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

_____. **Um sorriso chamado Luiz**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

RACHLIN, A.; HELLARD, S. **Crianças Famosas – Bach**. Tradução e adaptação do original Helena G. Klimes. 4. ed. São Paulo: Callis, 1993.

RODARI, G. **O livro dos porquês**. Tradução Liliana Iacocca e Michele Iacocca. Ilustrações de Emanuele Luzzati. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

ROSA, N. S. S.; BONITO, A. **Crianças Famosas - Villa-Lobos**. São Paulo: Callis, 1994.

ROSA, N. S. S. **Tarsila do Amaral**. Ilustrações de Rubens Matuck. São Paulo: Callis, 1998.

ROSS, N. **Artistas famosos: Miró**. Tradução Helena Gomes Klimes. São Paulo: Callis, 1998.

SOUZA, F. **O álbum do Nino** / uma história de Flávio de Souza ilustrada por Girotto e Fernandes; projeto gráfico Hélio de Almeida. São Paulo: Companhia das Letrinhas, Rede Cultura, 1995. (Coleção Castelo Rá-Tim-Bum)

SCIESZKA, J. **A verdadeira história dos três porquinhos!/ por A. Lobo, tal como foi contada a Jon Scieszka**. Ilustrações de Lane Smith. Tradução Pedro Maia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SELLIER, M. **M de Matisse**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

SPENCE, D. **Picasso - Quebrando as regras**. Tradução Luiz Antonio Aguiar com a colaboração de Marisa Sobral. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

ANEXO H – POEMA DE BERTOLT BRECHT

Perguntas de um trabalhador que lê

Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis.
Arrastaram eles os blocos de pedras?
E a Babilônia várias vezes destruída –
Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
Da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que
a Muralha da China ficou pronta?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio
Tinha somente palácios para seus habitantes? Mesmo
na lendária Atlântida
Os que se afogavam gritaram por seus escravos
Na noite em que o mar a tragou.

O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?
Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada
Naufragou. Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.
Quem cozinhava o banquete?
A cada dez anos um grande homem.
Quem pagava a conta?
Tantas histórias.
Tantas questões.

ANEXO I – SUGESTÕES DE FILMES PARA OS ESTAGIÁRIOS

- **O Nascimento de uma Nação** – Direção D. W. Griffith. Estados Unidos: Continental Home Vídeo, 1915. 1 filme (164 min), p& b.
- **Metrópolis** – Direção Fritz Lang. Alemanha: Continental Home Vídeo, 1926. 1 filme (90 min), p& b.
- **M**, o Vampiro de Düsseldorf - Direção Fritz Lang. Alemanha: Cinematográfica, 1931. 1 filme (103 min), p& b.
- **O Gabinete do Dr. Caligari** – Direção Robert Wiene. Alemanha: Continental Home Vídeo, 1919. 1 filme (68 min), p& b.
- **Cidadão Kane** – Direção Orson Welles. Estados Unidos: LCL, 1941. 1 filme (119 min), p& b.
- **Psicose** – Direção Alfred Hitchcock. Estados Unidos: CIC Vídeo, 1960. 1 filme (107 min), p& b.
- **O Encouraçado Potemkin** (Potyomkin) – Direção Serguei Eisenstein. União Soviética: Globo Vídeo, 1925. 1 filme (75 min), p& b.
- **Cidade das Mulheres** – Direção Federico Fellini. Itália/França: Pole Vídeo, 1980. 1 filme (134 min), color.
- **Sonhos** – Direção Akira Kurosawa. Japão: Warner Home Vídeo, 1990. 1 filme (119 min), color.
- **Dersu Uzala** – Direção Akira Kurosawa. Japão: Globo Vídeo, 1975. 1 filme (146 min), color.
- **Veludo Azul** – Direção David Linch. Estados Unidos: Tec Home Vídeo, 1986. 1 filme (115 min), color.
- **A estrada perdida** – Direção David Linch. Estados Unidos: Play Arte, 1996. 1 filme (129 min), color.
- **Laranja Mecânica** – Direção Stanley Kubrick. Estados Unidos: Warner Home Vídeo, 1971. 1 filme (138 min), color.
- **O iluminado** – Direção Stanley Kubrick. Estados Unidos: Warner Home Vídeo, 1980. 1 filme (144 min), color.

- **O Balão Branco** – Direção Jafar Panahi. Irã: United Filmes, 1995. 1 filme (90 min), color.
- **O Menino Maluquinho** – Direção Helvécio Ratton. Brasil: Europa Home Vídeo, 1995. 1 filme (83 min), color.
- **Castelo Rá-Tim-Bum** – O Filme – Direção Cao Hambúrguer. Brasil: Columbia Tristar Home Vídeo, 1999. 1 filme (107 min), color.
- **Os amores de Picasso** – Direção James Ivory. Estados Unidos: 1 filme (125 min), color.
- **Camille Claudel** – Direção Bruno Nuytten. França: Look Vídeo, 1989. 1 filme (160 min), color.

ANEXO J - FILMES DO PROJETO PRÉ-ESTRÉIA

- Junho. 2ª Mostra de Curtas Metragens.
- Julho. **Desconstruindo Harry** – Direção Woody Allen. Estados Unidos: 1997.
- Agosto. **Labirinto de Paixões** – Direção Pedro Almodóvar. Espanha: 1982.
- Setembro. **Outras Estórias** – Direção Pedro Bial. Brasil: 1999.
- Outubro. (não houve)
- Novembro. **Tudo sobre minha mãe** – Direção Pedro Almodóvar. Espanha: 1999.
- Dezembro. **Dois Córregos** – Direção Carlos Reichenbach. Brasil: 1999.

ANEXO L – ROTEIRO DE ANAMNESE

IDENTIFICAÇÃO
Nome:
Data de nascimento: Escolaridade:
Nome da mãe (ou responsável):
Data de nascimento: Escolaridade:
Profissão:
Nome do pai (ou responsável):
Data de nascimento: Escolaridade:
Profissão:
Irmãos:
Endereço:
Nível sócio-econômico:
Queixa principal:
Encaminhamento:

GESTAÇÃO
- Vínculo dos pais na época da gestação
- A criança foi programada?
- Expectativas quanto ao sexo
- Ocorrência de quedas, tombos, agressões físicas etc.
- Ocorrência de infecções ou exposição a vírus
- Ocorrência de hemorragias, convulsões etc.
- Uso de medicamentos, raios X, operações etc.
- Pré-natal?
- Houve algum aborto?

PARTO E INÍCIO DA VIDA
- Parto prematuro ou a termo? Com quanto tempo?
- Local do nascimento
- Parto normal ou cesárea?
- Uso de fórceps, anestesia ou outro tipo de drogas para induzir o parto?
- Ocorrência de complicações
- Chorou logo ao nascer?
- Cor da criança ao nascer
- Intervenções realizadas no recém-nascido (oxigênio, encubadora, medicações etc.)
- Complicações (convulsões, asfixia, icterícia, má formação congênita etc.)
- Peso ao nascer Comprimento
- Foi amamentado? Até quando?
- Como reagiu à suspensão do aleitamento?
- Teve vômitos, diarréia, prisão de ventre?
- Foi vacinada?

DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR
- Sentou sem apoio
- Engatinhou
- Andou
- Caía com freqüência?
- Controle esfincteriano anal e vesical
- É ágil em atividades motoras tais como andar de bicicleta, correr, subir em muros etc.?

- É estabanado, deixa cair objetos, esbarra em móveis etc.?
- É habilidoso em trabalhos manuais?
- É calmo ou agitado?
- Toma banho e veste-se sozinho ou precisa de ajuda?
- Consegue manter a atenção concentrada em algo ou alguma situação (consegue assistir TV por algum tempo) ?
- Tem boa memória ou é esquecido?

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
- Início da lalação (balbucio)
- Primeiras palavras
- Conta fatos e situações que vivencia?
- Relata fatos passados?
- Conta estórias?
- Apresenta algum problema de fala? Desde quando?
- Como a família reage diante do problema da criança?

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AFETIVO
- Como a criança relaciona-se com as pessoas?
- Como ela relaciona-se com os vizinhos e outras crianças fora do contexto escolar?
- Qual a média de idade das crianças com as quais costuma brincar?
- A criança chupa os dedos, rói as unhas, apresenta algum tique nervoso ou gesto repetitivo?
- Chora muito? Em quais situações?
- Como reage em ambientes ou situações novas?
- Faz amigos com facilidade?
- Manifestou curiosidade sexual? Quando?
- Já recebeu alguma orientação a este respeito? De quem?
- A criança masturba-se? Desde quando? Como a família reage?
- Quais são os brinquedos e brincadeiras preferidos da criança?

ALIMENTAÇÃO
- Come bem?
- Apresenta algum problema alimentar? Qual a reação da família?
- É alérgica a algum tipo de alimento?
- É alimentada em horários regulares?

SONO
- Dorme bem?
- Em quais horários a criança deita-se e levanta-se? Dorme durante o dia?
- Onde a criança dorme? Dorme com mais alguém no quarto ou na cama?
- Apresenta algum problema durante o sono? (sonambulismo, bruxismo etc.)
- Acorda no meio da noite e vai para a cama dos pais?
- Como a família reage diante de problemas relativos ao sono da criança?

SAÚDE
- Quais doenças a criança já teve?
- A criança apresentou convulsões, desmaios, transtornos circulatórios ou respiratórios?
- Já fez E.E.G. ou outros exames?
- Que medicamentos já tomou ou toma?
- Foi hospitalizada? Quando, por qual motivo e por quanto tempo?
- Tem algum problema específico de saúde, no momento? (faz algum tratamento?)

- É alérgico a alguma coisa? O quê?

FAMÍLIA
- Com quais pessoas a criança convive regularmente (nome, idade, grau de parentesco)
- Como é o relacionamento com o pai?
- Como é o relacionamento com a mãe?
- E o relacionamento com os irmãos e outras pessoas que vivem na casa?
- Desenvolve atividades extra-escolares? Quais? De quem foi a iniciativa ?
- Que atividades de lazer a família realiza? E o casal?
- Quantas horas a criança assiste TV por dia? Há diferença no número de horas durante a semana e no final da semana?
- Alguém tem o hábito de ler? (jornais, revistas, livros?)

ESCOLA
- Como foi a entrada da criança na escola?
- Com que idade a criança iniciou sua escolarização?
- Quais escolas já freqüentou?
- Ocorrências escolares importantes (repetência, dificuldade para acompanhar, problemas de comportamento e/ou de adaptação etc.)
- Evolução do problema
- Providências para solucioná-lo
- Quem ajuda a criança nas tarefas escolares?
- A criança gosta da escola? E de estudar?
- Quem encarrega-se de acompanhar o desempenho da criança na escola?
- Quem participa das reuniões de pais e de contatos com a professora?
- Em qual conteúdo a criança tem mais facilidade?
- Em qual conteúdo a criança tem mais dificuldade?
- Como é o relacionamento com os colegas? E com a professora?
- Como vocês vêem a dificuldade da criança?
- Para vocês, qual é a função da escola?
- Antes de entrar para a escola, vocês percebiam alguma dificuldade de aprendizagem ou desenvolvimento na criança?

ANTECEDENTES FAMILIARES
- Há ou houve na família pessoas com problemas? (deficiência física ou mental, doença mental, alcoolismo, epilepsia, suicídio)
- Há alguém que faz algum tipo de tratamento? (médico ou psicoterápico)
- Pessoas que demoraram para falar, andar, ler e escrever etc.? (com a mesma dificuldade da criança)

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A SELEÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS

Seleção para estágio

Nome:_____ Período:_____

1. Por que participar deste estágio?
2. O que mais chamou a sua atenção no plano de estágio?
3. Você tem alguma experiência de trabalho com crianças, professores e/ou pais?
4. Comente:

4.1. O último filme ao qual você tenha assistido ou que a (o) tenha marcado de alguma maneira.

4.2. Alguma exposição de arte que você tenha visto.

4.3. Um livro de literatura e/ou poesia que a (o) marcou.

5. Você tem o hábito de ouvir música? Que música (s) você tem ouvido?
6. Como podemos relacionar arte, desenvolvimento e aprendizagem?

APÊNDICE B - TRECHOS DOS RELATÓRIOS FINAIS DE ESTÁGIO

B.1 Trechos do relatório final da estagiária Beatriz

Considerações Pessoais

De maneira geral, o estágio foi uma experiência bastante especial, uma vez que foi o meu primeiro contato (na prática) com a psicologia escolar. Além disso, o trabalho com arte mudou minha forma de ver as coisas, é impossível passar pelas experiências que passamos e sair da mesma forma. Algo mudou em meu olhar. Confesso que no início tantas novidades causaram incerteza e medo. Afinal de contas, qual era o nosso objetivo?

Aos poucos as coisas foram ficando mais claras e fui aprendendo que o papel do psicólogo na escola não é apenas aquele dos textos estudados. Aquelas crianças e eu, no decorrer do nosso grupo, vivemos situações que não estão escritas nos livros, coisas que só se aprende vivendo e sentindo. Acredito ter contribuído para o desenvolvimento e mesmo para a vida destas crianças, mas o certo é que elas me ensinaram muito mais. A cada encontro uma coisa nova, a cada gesto uma nova experiência; aprendi que as pessoas podem nos oferecer aquilo que esperamos delas.

O trabalho realizado, evidentemente, não foi perfeito, mas foi muito sério e feito da melhor forma possível; sem dúvida alguma o que movia meu interesse e vontade de realizar o grupo era a certeza de que as crianças eram capazes e que cada uma, com suas peculiaridades, podia mostrar mais do que estavam mostrando na sala de aula.

Quanto às supervisões, foram muito proveitosas e acima de tudo acolhedoras. Eram um espaço no qual me sentia à vontade para expressar minhas idéias, reconhecer minhas limitações, trocar experiências e receber informações e orientações.

A supervisora forneceu subsídios e respaldo teórico para que pudesse desenvolver o meu trabalho, estava sempre em contato com textos

interessantes e atuais (como artigos de jornal) que não enriqueceram apenas profissionalmente, mas também como pessoa. Pude me sentir muito à vontade para marcar supervisões individuais.

Para mim a experiência vivida neste estágio foi muito mais que um simples cumprimento de carga horária. Foi um aprendizado para toda vida, tenho certeza que aprendi muito sobre o papel de psicólogo escolar, mas o fundamental foi aprender a ver as coisas de outro modo, com olhos mais atentos, olhos diferentes.

B.2 Trechos do relatório final do estagiário Pedro

Pequena história de uma metamorfose - Avaliação pessoal

Avaliar estágio é avaliar a nós mesmos, pois o estágio nos põe em contato conosco mesmos. Quem sairia o mesmo após este estágio? Quem, em um estágio que promove a reflexão, elege a construção do olhar e do ouvir, trabalha um olhar reflexivo e diferenciado não experimentaria a novidade antes de experimentar a própria prática psicológica?

Entrei no estágio de corpo e alma. Lembro-me que, no primeiro dia de encontro, a supervisora falou de natureza-morta e eu dei a maior "rata", pois logo abri minha boca, comecei a falar que a natureza morta não tinha vida (Ah, é?!) e que não gostava de natureza-morta. A professora Silvia, vendo que se tratava de um verdulengo profissional, com toda a sua mesura me interrompeu e mostrou-me uma reprodução de natureza-morta de van Gogh, fazendo-me enxergar como alguém que precisava de aprender e aprender ainda mais.

.....

O estágio trouxe este desequilíbrio, para não dizer desmoronamento. Fui um 'aprendiz de feiticeiro', onde só vi poções que não eram mágicas, mas que continham a magia de contaminar quem delas se aproximasse: arte;

poesia, música, pinturas, quadros, pintores, gente como a gente, que nos ajudou a entrar em contato com a gente que somos e com a gente que queremos de nós e que cada qual quer de si próprio.

.....

Não vou criticar como deveria ter sido, porque o que foi, confrontou-me o bastante. A arte fez arte comigo. A arte fez parte de minha história. A arte deixou de ser um encarte para se incorporar ao meu fazer profissional de hoje. O estágio passou, mas deixou pegadas em mim; aliás, deixou sulcos em meu dorso. Não sei o que será do meu futuro, mas sei do meu passado: aquele estagiário verde, que pensava o que era natureza-morta e que nem sabia que se confrontaria com sua morte e vida de psicólogo.

APÊNDICE C – TRECHOS DO MEU DIÁRIO DE CAMPO – IMPRESSÕES E REFLEXÕES DA PESQUISADORA

23/03/1999

Hoje foi a primeira supervisão. Estava ansiosa e parece que os alunos também. Gravei a supervisão em áudio. Fiquei animada com o grupo, que me pareceu muito interessado. Todos falaram. Senti-me descansada e motivada.

Eu tinha muitas expectativas, além daquelas que me acompanham sempre que começo a supervisão de um novo estágio. Neste caso, ele seria transformado em minha tese de doutorado, o que o tornava ainda mais especial para mim.

6/04/1999

Finalmente o estágio está saindo da maneira que considero a melhor para o estagiário, a criança e a escola. Isto é fundamental para que eles entrem em contato com o ambiente de onde se originou a queixa, vejam o funcionamento de uma escola pública, de uma sala de aula etc. É muito diferente de começar a trabalhar com uma criança que já foi avaliada, como foi feito nos outros anos.

Eu gostaria de fazer este estágio (como aluna).

Estava muito entusiasmada no início do trabalho, esforçando-me para que tudo ocorresse da melhor forma possível, de maneira que os estagiários também se sentissem animados. Eles já se mostravam entusiasmados no primeiro dia de supervisão.

14/04/1999

A escola está com grande expectativa sobre o nosso projeto e eu falei para os estagiários que cabe a eles trabalhar com essa expectativa, porque isso as pessoas sempre vão ter em relação ao psicólogo, e este vai ajudá-las a lidar com ela.

10/05/1999

O supervisor também é professor.

O grupo está ficando mais entrosado. Sempre aguardo ansiosamente as terças-feiras, porque esses momentos têm sido muitos bons, vetores de crescimento...

Em algumas ocasiões em que discutíamos aspectos teóricos e técnicos do trabalho, as supervisões assemelhavam-se a aulas. Aprendi muito com Lara, Ana, Beatriz e Pedro, pois constantemente precisava pensar sobre o que iria falar, como organizar as atividades para os diversos grupos e para os próprios estagiários, como abrir espaços para que eles pudessem pensar sobre a própria prática. A supervisão também é um momento de ensino.

20/05/1999

O psicólogo deve ter claro para si que sua atuação é uma atuação política. Ele fala a partir de um lugar social, para pessoas que ocupam outros ou o mesmo lugar. Deve exercer uma autocrítica em relação à teoria que adota, por que a adotou, com quem e para quem trabalha.

Alguns alunos e profissionais trazem tão arraigados valores e preconceitos que passam incólumes por teorias mais críticas, que questionam mitos com os relacionados à criança pobre.

Nós, profissionais, estudantes e estagiários de psicologia também ajudamos a construir a história da psicologia, através dos trabalhos, práticos, das pesquisas, dos estágios, dos projetos de extensão, dos grupos de estudos, das aulas, das discussões. Pensamos a psicologia que estamos fazendo para o nosso país, nossa cidade. Questionamos noções e teorias elaboradas por eminentes estudiosos estrangeiros, repensadas e/ou traduzidas por psicólogos brasileiros. Ao pensarmos que o encontro/embate entre teoria e prática é dialético, não há porque nos aprisionarmos a teorias elaboradas há muito tempo, em outros lugares e circunstâncias. Elas nos podem servir de parâmetro, referencial e baliza, mas não de camisas de

força. Não podem nos vendar olhos e amordaçar bocas... A teoria está viva, sendo constantemente repensada.

É perigoso o "... vivido sem conceito e o conceito sem vida." (Noronha, 1997, p.141 in Fazenda, 1997).

25/05/1999

Lara apresentou Klimt hoje de maneira tão apaixonada que os outros estagiários também se interessaram muito pelo artista! Fiquei (estou!) encantada, satisfeita e maravilhada. Espero que com os outros artistas aconteça a mesma coisa.

Notei que o interesse pelos CDs aumentou, desde que propus que eles os ouvissem. Há uma troca constante entre eles, que estão gravando os CDs para o trabalho, mas também para si próprios.

Eu ainda não havia percebido que esse foi um momento de alteração na rota da pesquisa. O foco passou a ser a importância da arte na formação do psicólogo escolar e seu papel no desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da imaginação. Fui surpreendida pelos novos rumos tomados pela investigação.

04/06/1999

Verifiquei, como sempre, no I Congresso Norte/Nordeste de Psicologia, que a grande maioria das pesquisas ainda é quantitativa, inclusive com manipulação de variáveis... Que dificuldade em quebrar e questionar paradigmas!

Carolina Bori, da comissão que está reformulando os currículos dos cursos de psicologia do país, frisou muito a necessidade da formação de pesquisadores em psicologia. Inclusive da falta de preparo até para se ler o que é feito no exterior!

Pesquisas quantitativas têm o seu mérito, inclusive são extremamente necessárias em investigações do tipo *survey*, que exigem a utilização de dados numéricos. Entretanto, o

que questiono é a dificuldade dos pesquisadores para se libertarem do ranço positivista que remonta às origens da psicologia, realizando pesquisas que ora desconsideram aspectos da subjetividade humana, ora não consideram o contexto histórico-cultural em que se constituem as relações interpessoais.

08/09/1999

O diário de campo auxilia muito na escrita da tese, como eu mesma verifiquei ao escrever as dezesseis (e meia) páginas iniciais.

Comecei a esboçar a introdução da tese já em 1999 e o diário de campo foi fundamental para registrar os passos iniciais da pesquisa, como a escolha da escola, os primeiros contatos com a diretora e a seleção dos estagiários.

15/09/1999

Agora os estagiários já chegam comentando filmes, falando sobre algo que viram no jornal, como uma reportagem sobre "Las Meninas", por exemplo. Tudo isso é muito gratificante para mim!

Esse movimento dos estagiários já mostra o seu pleno envolvimento com o material trabalhado no estágio. O contato extrapolou as paredes da sala da supervisão e os muros da escola, chegando à casa de cada um deles. E isso eu não havia previsto no início da pesquisa...

25/10/1999

Fomos a São Paulo no sábado.

Lara gostou muito de uma obra chamada "Gambiarra", da Amelia Toledo. Disse que da próxima vez que for para a praia, vai pegar conchas e fazer igual. O segurança olhou para mim e disse, indicando Lara: "Aquela lá tá se divertindo." Chamou-a e levou para interagir com outra obra. Quando já estávamos saindo, ele perguntou se havíamos aproveitado tudo. Perguntou se havíamos mexido nas bolas, e dissemos que não. Ele chamou

Lara e pediu para um menino que estava ali para mexer nas bolas, de forma que o líquido que elas continham formasse ondas e espuma. Disse para Lara que ela não devia passar vontade, que a vida é muito curta e devemos aproveitar. Enquanto andávamos pela Paulista, Lara disse-me que aquele era um dos melhores sábados da vida dela.

A experiência de viajar com os estagiários e ver exposições de arte foi inédita para mim e me marcou muito. Apresentei a eles um universo que me é muito caro e também muito familiar, convidando-os a entrar. Assim como mantive um estreito vínculo afetivo com as pessoas que me levaram a escolher a psicologia escolar e a me apaixonar pela arte, também estabeleci esse tipo de vínculo com os estagiários.

Aconteceu algo muito interessante com o texto que Lara escreveu sobre o passeio a São Paulo. Eu já o havia lido em 1999, mas quando o reli no final de 2001, para inseri-lo na tese, parecia que eu nunca havia tido contato com aquelas palavras. Fiquei extremamente emocionada, porque até então não tinha percebido a beleza do texto e a forma com que ela descreveu a própria fruição.

21/12/1999

Hoje foi o último dia do estágio... Foi emocionante a despedida com os estagiários. Inicialmente houve os relatos de Lara, Ana, Pedro e Beatriz. Depois, pedi para que eles fizessem uma avaliação do estágio.

O saldo foi super positivo. Gostaria de continuar o trabalho com eles mas, por outro lado, dá um certo alívio saber que esta etapa foi cumprida. Passou tão rápido.

Aprendi muito com eles! Muita coisa vai me ajudar a pensar sobre futuros estágios.

Uma coisa que gostei que eles falaram foi que o que aprenderam ali não vale apenas para a psicologia escolar, mas para o trabalho de psicólogo e para a vida. Isto é ótimo, pois é como vejo o papel do supervisor: pensar na

formação do psicólogo não apenas como profissional, mas também como pessoa.

O doutorado é um tempo de crescimento pessoal, de desenvolvimento cognitivo e aprofundamento teórico. Voltar a ser aluna, na pós-graduação, levou-me a refletir sobre a dinâmica da sala de aula, a intensa relação professor-aluno, as diferentes formas de organização da aula e vários outros aspectos do cotidiano escolar. O fato de não fazer o curso em psicologia ajudou-me a questionar práticas e construtos teóricos da referida área, pois ao ler autores com formações diversas, pude distanciar-me e compreender a relevância do diálogo com outros campos do conhecimento.

Fazer parte do grupo de pesquisa do LABORARTE foi uma experiência extremamente enriquecedora e desafiadora, pelo diálogo com pessoas que trabalham com artes visuais, música, dança e teatro. Os inúmeros momentos de partilha, ocorridos nas aulas, nas discussões e encontros do grupo, nas orientações com Célia e nas supervisões com os estagiários participantes de minha pesquisa, foram fundamentais para os processos de desenvolvimento e aprendizagem que culminaram na elaboração desta tese.

APÊNDICE D – TRECHOS DE ALGUMAS SUPERVISÕES DE ESTÁGIO

5ª Supervisão – 27/04/1999

Silvia - Eu vou deixar essa reprodução aqui, não vou falar nada sobre ela, certo? Vou deixar um pouquinho aqui pra vocês. Procurem olhar o máximo possível.

..... [1]

Silvia - Eu queria que vocês falassem o que ... Falem sobre esse quadro, o que vocês pensaram?

Diana - Eu quase tô ouvindo um Vivaldi, na dança...

Silvia - Já viram esse quadro? Sabem, já ouviram falar do pintor? Sabem quem é o pintor?

Diana - É Degas?

Silvia - É Degas.

Pedro - Eu tentei ler na tela...

Silvia - Aí é que tá, como eu sei que é Degas, eu leio facilmente, mas.. que dizer, a informação já faz diferença na leitura. O que mais? Que cena é essa?

Diana - Uma cena de um espetáculo.

Pedro - Sabe o que me veio à mente? Eu olhei assim, essa claridade, a pintura passa uma clareza, não sei... esse que é o termo?

Silvia - É, tem uma luz...

Pedro - Uma luz ali...

Silvia - É, o uso que o pintor faz da luz, isso é interessante. Por exemplo, interessante você ter percebido isso, porque esse uso da luz, o Degas era um dos impressionistas, e a gente vai ver um pouquinho sobre os impressionistas, mas uma das características era o uso da luz, eram quadros mais iluminados, você percebeu isso, essa era uma das intenções do pintor ao fazer esse quadro.

Pedro - Impressionante!

Silvia - Outra coisa por exemplo, é... o Degas gostava muito de pintar bailarinas, ele pintou várias, tanto em espetáculos assim ou em ensaios, no ambiente de estúdio de dança, fazendo alongamento, ou se preparando pra começar a dançar, ou calçando a sapatilha, tem várias cenas ligadas a bailarinas. Outra coisa interessante, eu já tô adiantando por que vocês já vão ver em outros quadros, vocês percebem que ele não tá centralizado?

Lara - Eu percebi.

Diana - Aquela coisa no cantinho podia ser bailarina também, na parede mesmo assim...

Ana - Impressão de movimento também, cenário, tem os trilhos ali...

Pedro - Eu, a primeira impressão que eu tive, eu me lembro de ter visto esse quadro, ... dá essa impressão de um espelho, deu a impressão de um espelho, a própria bailarina...

---

[1] Esta marcação significa que houve um recorte na transcrição.

Diana - Apesar de não ter o reflexo, parece que atrás dela tem um espelho.

Pedro - É, foi um... Isso aí, mas foi no primeiro momento, eu tava meio de costas.

Silvia - Isso que vocês tão falando, é... bom, deixa pra falar mais pra frente, mas essa não centralização, o que acontece, nessa época, os quadros... o nome do quadro: "Duas bailarinas no palco". Às vezes pra quadros, por exemplo, de pintura abstrata, que a gente vai ver também, às vezes você precisa do título, ajuda a entender, mas o que é o ideal pra se trabalhar a obra de arte? Fazer isso que eu fiz com vocês, apresentar a obra, deixar que as pessoas vejam e olhem. Não dá nenhuma informação logo de cara, nem o nome do pintor, nem o título da obra. Deixar as pessoas olharem por um tempo e depois fazer as perguntas, pra ver quanta coisa que saiu. Esse quadro, ele é de 1874, aqui a gente já vê como se fosse uma foto mal enquadrada. E no caso, é justamente por isso, já tem uma influência da fotografia. Aqui já existia fotografia, em 1874, e tem já uma influência da fotografia. Então vocês percebem que essas coisas que eu falei, fazem diferença pra vocês, fizeram diferença pra olhar o quadro agora?

Lara - Nossa, eu tava... gente, por que será que ele não fez, ele não enquadrou direito a bailarina?

Silvia - Os impressionistas eles quiseram assim, mudar, eles começaram a pintar de uma forma diferente da forma que se pintava até então, que era aquela forma tipo retrato mesmo, enquadrado, de uma forma...óbvia. Certo?

Pedro - Ele é impressionista?

Silvia - É. Agora, se vocês virem de novo, eu não tenho mais nenhuma aqui do Degas, mas se vocês virem de novo um quadro do Degas vocês vão, já têm essas informações, e o olhar de vocês com certeza vai ser diferente. E assim, por exemplo, como a Diana falou: "Eu tô ouvindo o quadro", ela entrou no quadro, ela foi além da superfície e conseguiu entrar, isso é interessante e quanto mais a gente olhar, cada vez que a gente olha, a gente vê uma coisa diferente, e se a gente conseguisse ver o quadro mesmo, ao vivo, a obra, com certeza... porque é outra coisa. Não sei se alguém já teve a oportunidade de ver algum quadro daqueles famosos, é muito diferente você ver um quadro assim, numa reprodução, numa transparência, num livro e você ver a obra, ao vivo, pessoalmente.

.....

Silvia - Gente, pra terminar eu vou passar uma reprodução aqui. ..... Esse quadro aqui.

Lara - Ai!

.....

Diana - Vai resolver o enigma? Vai resolver o enigma?

Silvia - Qual enigma?

Diana - Ué, o enigma é aquele quadro daquele homem lá no fundo. Além desse pintor do quadro.

Pedro - Só esse?

Silvia - Não, em partes.

Pedro - Eu anotei cinco perguntas aqui.

Lara - Pra mim não é quadro, que pra mim não é quadro.

Diana - Pra mim é um espelho.

Silvia - O que, isso aqui?

Lara - Não.

Diana - É.

Lara - Pra mim, eu estou falando do, do...

Silvia - Isso?

Lara - É.

Lara - Pra mim isso é uma porta.

Diana - Esse homem...

Lara - É uma porta aberta, porque ela abre.

Silvia - Sim, é uma porta aberta.

Pedro - Ah, aí é uma porta mesmo.

Silvia -Não, é uma porta aberta.

Diana - Não, eu estou falando do quadro ao lado.

Lara - Ah, é.

Diana - Que pra mim não é um quadro, pra mim é um espelho.

Silvia - Aí, eu não vou falar nada, vejam o que Foucault fala sobre isso. Agora, esse ambiente é o estúdio do Velázquez, onde ele pintava mesmo, dentro do palácio.

Diana - Ah, que legal, porque eu até coloquei.

Pedro - Nossa, eu tive uma outra impressão.

Lara - E, pelo que você já falou, não é nada disso... Eu vi, eu vi uma família, mas não é uma família.

Pedro - Eu estou vendo [ininteligível]

Silvia - Aqui ó, é a infanta Margarida, é a princesa real, a princesa com seis anos de idade.

Ana - É, eu coloquei: luz na menina, personagem principal.

Pedro - Eu também. Mesmo assim...

Silvia - Ó, percebe... isso, gente, isso é maravilhoso... a Ana... entendeu o que eu estou querendo dizer, ela está iluminada porque ela é a principal mesmo, a infanta Margarida. E, é interessante que o Velázquez vai pintar um quadro dela com nove anos de idade, porque eram casamentos arranjados naquela época, e ela ia se casar com um príncipe não sei de onde, aquela coisa de aliança pra fortalecer o reino, e ele fez um quadro dela, três anos depois, com nove anos de idade pra mandar para o pretendente. Porque ela se casou bem nova, bem nova mesmo, não sei se com dez ou onze anos.

Beatriz - Nossa! (risos)

Pedro - Credo. Não, com todo respeito.

Silvia - Querem perguntar mais alguma coisa?

Diana - Gente, pra mim, pra mim...

Pedro - Ah, eu quero fazer, não, fala.

Diana - Posso falar uma coisa, também?

Silvia - Claro!

Diana - Porque não vi ninguém desse povo aí não ...

Pedro - Eu também não vi ninguém...

Diana - Pra mim isso aí está tudo na cabeça dele, a única pessoa que existe nisso aí é ele mesmo pintando o quadro.

Beatriz - É isso que eu pensei, dele estar pintando...

Diana - O resto está tudo invisível.

Beatriz - Não sei.

Lara - Ah, ele não está pintando, ele está observando!

Pedro - Ah, eu tenho uma impressão sem graça, por isso.

Lara - E parece.

Ana - Eu acho que ele já pintou, e está vendo de longe.

Lara - Parece que tem alguém aqui, ó. Tá vendo?

Ana - É. Aqui!

Lara - Aqui, ó.

Ana - Aqui tá, também quis dizer isso.

Lara - Vocês entenderam?

Pedro - Entendemos.

Diana - Aqui está refletido no espelho lá no fundo. Entendeu por que que eu falo que é um espelho?

Lara - Humhum, entendi.

Pedro - Eu queria fazer as quatro perguntas que eu coloquei.

Silvia - Ã...

Pedro - Por que que tudo, é por que que tudo é escuro e a luz entra pela porta?

Lara - É, isso que eu pensei também.

Pedro - Por quê?

Silvia - Que porta que você está falando?

Pedro - Essa do sujeito lá de bigode.

Lara - Não, pra mim a luz vem daqui, ó.

Ana - Tem uma janela aqui.

Lara - A luz vem de trás da tela, pra mim.

Diana - Detrás da tela.

Pedro - Por quê que tudo é escuro?

Ana - Por causa da tela. Tem uma janela aqui.

Pedro - Não, segunda pergunta, por que a claridade só no rosto da menina? Então já respondeu. Por que o rosto da mulher velha no corpo de menina, já respondeu. Por que a luz no chão no tapete, sendo que o teto está todo escuro? Tudo escuro.

Beatriz - Por causa que tem uma janela aqui.

Diana - É.

Ana - Pois é, mas...

Silvia - Olha, deixa eu já falar porque já está falando do texto. Aqui, isso aqui é uma janela, que entrava luz por-aqui.

Diana - Ah!

Pedro - Não vi a janela.

Silvia - Aqui ó, aqui.

Pedro - A mulher velha no rosto de...

Silvia - No caso, ele vai falar o quê, que essa entrada de luz, porque isso aqui é na época do Barroco, tinha muito claro, o jogo do claro e do escuro, mas aqui essa luz exagerada, que nem existia nos quadros dessa época, já está antecipando a luz dos impressionistas.

Diana - Ah, é mesmo!

Silvia - Assim, esse quadro é muito inteligente, faz a gente pensar muito.

Diana - Faz, muito.

Silvia - Tudo isso aí, quem está aqui tem esse lugar aqui, que é onde eu estou...

Diana - Estou...

Silvia - Você faz parte dele ao olhar pra ele. Foucault vai falar muito bem nisso, muito interessante.

Lara - Nossa...

Ana - Parece que ele tá aqui pintando...

Silvia - Claro...

Diana - O pintor está em frente a uma enorme tela, o homem é o fundo, e o quadro que é o quadro tipo um espelho lá, me intriga. Eu não sei o que dizer sobre isso. Eu teria que ficar olhando pra esse quadro, assim, horas pra poder pensar, assim, sabe? Antes de ler o texto do Foucault eu quero olhar de novo, sabe?

Silvia – Ã? (risos)

Diana - Bem assim, sabe, tentar enxergar mais alguma coisa, viu gente, essas duas senhoras aqui, ou não sei se o que está mais próximo da parede é um homem.

Ana - É um homem, eu acho.

Silvia - Chega mais pertinho.

Lara - Ai... duas portas abertas.

Ana - É um homem.

Lara -Tem duas portas abertas.

Diana - Deixa eu ver... deixa eu chegar ali perto, eu não sei, parece o Salvador Dali, esse cara. Eu ainda não sei dizer, mas me parece uma senhora bem velha.

Ana - Eu acho que é um homem.

Diana - Pois é, eu também não sei dizer se é um homem.

Lara - Isso que...

Pedro - Eu vi um homem, eu vi um homem.

Diana - Pois é, aquilo lá parecia mais um homem do que daqui.

Ana - E uma freira.

Diana - Uma freira estou vendo, de cá uma freira, mas e de lá quem é?

Pedro - Ai gente, esse quadro me fez tão mal!

Silvia - Bom, olha, esse aqui é o próprio Velázquez.

Diana - É.

Lara - Esse aqui?

Silvia - É o Velázquez. Vocês estão vendo que tem uma cruz pintada no peito dele, aqui? Isso aqui ele pintou depois, no quadro, que foi uma Ordem que ele recebeu do rei, daí ele colocou.

Beatriz - Depois que você falou que era pintor do rei, que eu percebi assim.

Pedro - O original não tinha cruz?

Silvia - O original não tinha cruz, e outra coisa que é interessante que eu falei pra vocês, ele não deu nome ao quadro, o nome é do século XIX: "As meninas".

Pedro - Era costume dar nomes?

Silvia - Sim, tanto que ele tem outros quadros dele que têm nome, tem "O vendedor de água", tem "A mulher cozinhando ovos" uma coisa assim, tem "Retrato do rei fulano de tal"...

Pedro - Ele não quis dar...

Diana - Silvia, o quê que é isso aqui? É uma porta?

Silvia - É. E outra coisa que eu quero falar pra vocês... por exemplo, não é costume colocar um cachorro, e assim, um cachorro meio feio em contraste com o resto.

Pedro - Triste.

Lara - Ah, eu não achei não.

Ana - A Lara não acha mais cachorro feio, depois que ela tem um.

Lara - Achei tão bonito, olha o rosto.

Silvia - Dá pra entender, mas tinha retrato de cães mais nobre, mais, sabe?

Diana - Nobres...

Silvia - Aquela pintura mais, e como eu falei pra vocês, ele tinha alguma coisa ligada a, como eu diria, não sei explicar, mas por exemplo, tem uma pintura que ele fez de uma nobre, que tem um vaso de flores e uma flor está murcha e caída assim, isso ninguém fazia. É como se fosse um contraponto, assim, uma coisa, eu vou falar uma palavra muito forte mas eu não acho uma melhor; vingança entre aspas, bem entre aspas, como se fosse uma coisa dele mostrando: olha, tão nobre mas é gente com todo mundo.

Ana - Mas nem tudo é belo.

Silvia - Exatamente. Ele coloca sempre uma coisa pra mostrar assim, que a vida humana, que assim, o que a gente é, que a vida humana vai terminar, todo mundo vai... então é muito interessante, mas leiam o Foucault.

Beatriz - Tô com vontade de ler.

Diana - Ah, eu quero ler agora, vamos?

Silvia - É muito interessante!

Pedro - Eu quero saber o que...

Silvia - Vocês acham que dá pra ler pra semana que vem?

Lara - Dá.

Pedro - Dá.

Diana - Dá?

Beatriz - Dá.

Pedro - Eu quero saber por que até agora ninguém pediu o intervalo, olha como mobiliza mesmo, hein?

Silvia - Eu vou fazer o intervalo agora, tá?

Pedro - Não, eu só quero saber por que até agora não pediu o intervalo? Olha que legal, vai ser muito jóia trabalhar com os professores também com arte.

6ª Supervisão – 04/05/1999

Silvia - Vou ler pra gente discutir, tá? (Poema "Muletas", de Bertolt Brecht)

.....

Silvia - O que essa poesia provocou em vocês? O que vocês pensaram sobre isso?

Pedro - O que que essa mulher quer da gente? (risos)

Lara - Exatamente. E por que que se eu posso, por que que...

Beatriz - ... tanto tempo na terapia... (risos)

Pedro - Eu me lembrei de uma frase da _____ [2] ela diz assim: "O psicólogo tem que viver a graça do não saber" (ri), tem que viver a graça do não saber, não se preocupe em não saber. Caia...

Silvia - Até porque a gente não sabe...

Beatriz - Acho que isso, coisas que estavam sendo ditas de artes, pra mim, é um mundo desconhecido e... eu vou saber dessas coisas... que é gostoso...

.....

Diana - Fiquei pensando nessa história, sabe, da preguiça de raciocinar, porque na verdade o que ela tava me mostrando é essa preguiça de raciocinar, eu também tenho de vez em quando preguiça de raciocinar, entendeu? Mas assim, eu acho que a gente tem que buscar tentar tirar das crianças essa preguiça. Quando ela me perguntava, "O que que é pra fazer?" e eu perguntava pra ela, "O que você acha que é pra fazer?". "Ah, eu acho que é pra fazer...". "Então, você pode fazer." Sabe, um pouco de insegurança no meio também, mas assim, a muleta mesmo eu tô com preguiça de pensar, deixa ela pensar pra mim.

Silvia - E isso, é... Diana, esse tipo de, essa postura em relação às crianças, aos pais e às professoras, porque, não sei se tá ficando claro pra vocês, porque eu não estou falando pra vocês façam isso, isso e isso, eu tô dando dicas de como trabalhar, porque vocês sabendo a postura e o que vocês querem atingir, fica mais fácil escolher as atividades. Eu lembrei que eu saí daqui na semana passada sem falar pra vocês o que a gente ia fazer, e assim, acabou passando e eu esqueci, mas como nós vamos trabalhar? Eu não vou chegar e falar assim: "Vocês vão fazer isso, isso e isso." Mas vocês vão começar a organizar...

Lara - Você tá querendo quebrar as nossas muletas de uma vez. (risos)

Silvia - Tá muito rápido, Lara? (risos)

Lara - Ai, eu fico insegura... cê tá quebrando a minha muleta... (risos)

Pedro - Inclusive esses três verbos aqui são assim, são o peso da... são o peso do nascimento, você tá nos arrancando a fórceps...

Silvia - Nossa! (risos)

Pedro - Rir, quebrar e lançar. O médico riu, (risos) mas ele quebrou a muleta, ele lança no fogo a minha muleta (risos), o que que você tá fazendo com a minha muleta! Jogar no fogo a minha muleta, nascer a fórceps... (risos)

Silvia - Olha, quer dizer... mas sabe o que que é? Essas coisas não têm jeito, não dá pra ficar com conta-gotas com essas coisas. Mas como eu já falei, nós vamos voltar a falar de pintura, mas algumas coisas vocês têm que começar a pensar já, não dá pra chegar no final do estágio, porque vocês vão precisar desse conteúdo pra trabalhar...

Lara - Não. Tá sendo bom, só tá sendo...

Silvia - *Hard*? (risos)

---

[2] Os nomes de professores da UFU, funcionárias da escola e outros locais de estágio foram omitidos por questões éticas.

Lara - Não. É questão de arriscar, é isso aqui, tem que...

Pedro - Quebrar a muleta.

Lara - É, quebrar a muleta.

7ª Supervisão – 11/05/1999

Silvia - Gente, vocês sabem como, como se começa uma pesquisa?

Lara - Pensando...

Silvia - Pensando...

Diana - Posso falar o que que eu acho?

Silvia - Sim.

Diana - Porque eu estou pensando em fazer uma pesquisa, eu acho que surge assim, no meu caso, é uma curiosidade que eu tenho, sabe assim, uma coisa de livros que eu li, notícias que eu li, é... coisas que eu vi, e que eu fui juntando, assim, me chamando atenção, a outra me chamou atenção, a outra me chamou a atenção, e eu percebi que todas elas tinham uma coisa em comum, assim, é uma curiosidade que eu tenho de saber se elas realmente, se uma coisa tem ligação com a outra... surge assim, de uma curiosidade...

Silvia - Sim, começa com uma pergunta...é uma questão que você se faz...que você... que a gente é levado a fazer, de coisas que a gente vive, né? E tem até, eu não sei de quem é essa frase, eu ouvi isso há muitos anos atrás, quando eu entrei no mestrado, um professor de metodologia científica ele falou assim, é... também, ele citou outra pessoa "quem não se apaixonar, não se meta a pesquisar" (risos). Porque você só consegue pesquisar se você se apaixonar por aquilo... se você tiver interesse por aquilo, é claro que uma pessoa que usa uma abordagem quantitativa, ficaria horrorizada com essa frase aí, "quem não se apaixonar, não se meta a pesquisar", porque pra muitas pessoas existe ainda o mito da neutralidade científica, isso vem lá do Augusto Comte, do positivismo, não sei se vocês... já devem ter ouvido falar

Lara, Diana, Pedro, Beatriz e Ana - Aham.

Silvia - Que começou a usar o mesmo método... assim, usar nas ciências humanas o método que se usava nas ciências físicas. Então, uma tentativa de... isso tem uma raiz, teve uma raiz muito forte e ainda tem seqüelas até hoje na Psicologia, né, de gente achar que pra ser pesquisa científica tem que ter número, dados, porcentagem, dados numéricos, ou seja, esse caráter quantitativo. E, esse capítulo que eu pedi pra vocês lerem, esse capítulo 2, esses dois autores aqui, são de uma Universidade nos Estados Unidos, eles vão falar o que define uma pesquisa como qualitativa, que é a pesquisa que nós vamos fazer juntos, certo? E até o próprio fato de eu tornar vocês pesquisadores junto comigo, não é falado aqui, mas também é um tipo... é uma outra vertente dessa abordagem qualitativa. E os próprios professores também com quem o Pedro vai trabalhar, também vão ser pesquisadores junto com a gente, porque eles consideram que a verdade não está só em mim, que eu que tô organizando a pesquisa, nem só em vocês, mas está naquilo que a gente vai construir junto. E isso... esse tipo de postura às vezes angustia alguém que ... que pensa assim, que acha que não, eu sei o que eu tô fazendo, mas isso são posturas diferentes...

Pedro - Posso perguntar uma coisa?

Silvia - Claro.

Pedro - É o seguinte, uma menina que faz Serviço Social tava no desespero porque o professor mandou ela fazer um trabalho com homossexuais, uma pesquisa com homossexuais, e ela até perguntou se a gente ajudava a elaborar as perguntas, e a gente ajudou a elaborar, e foi jóia, mas assim, uma coisa que eu achei interessante, que eu acho que até queria até te perguntar isso, é que o professor, a menina fez as entrevistas, o professor falou: "Olha, as entrevistas, as respostas dos homossexuais..." Porque ela falou: "Olha, professor, as respostas são curtas, eles são super lacônicos naquilo que ele falam, a gente faz uma pergunta sobre a visão de mundo deles..." Porque a pesquisa é essa: a visão de mundo do homossexual - e o professor falou: "Olha, tá muito curto, você tinha que arrancar mais coisas." Mas ela falou: "Mas como arrancar mais coisas? Ele não fala." Eu falei: "Olha, na minha visão, tá errado porque não é o... porque ele queria mais, não é o que a gente quer, quando você vai pesquisar alguma coisa, é aquilo que a coisa vai te dar, exatamente é isso, né, a interpretação que vem da coisa, o significado daquilo...

Silvia - Sim.

Pedro - O falar pouco tem um significado.

Silvia - Claro!

Pedro - Pra pesquisa, muito maior do que as informações que ele queria da pesquisa, não é isso? Então, até baseado nesse texto mesmo, eu falei com ela, o falar... pelo menos eu creio que eu entendi o texto assim, não é o que você que ouvir, você vai com umas questões...

Silvia - Exatamente.

Pedro - Mas você está atrás do significado, e até o não falar já tem uma linguagem, um significado na interpretação que você quer...

Silvia - Claro.

Pedro - Eu embolei, mas é mais ou menos isso que eu quero falar. (ri)

Silvia - Mas eu entendi, senão você vai distorcer o que você vai pesquisar, porque você vai querer arrancar tanto, fica artificial até... porque se a pessoa fala pouco, ela fala. Não dá pra você partir de cara, já achando... a gente não sabe aonde a gente vai chegar, porque se você já sabe onde você vai chegar, não faça a pesquisa...

Diana - Aham.

Pedro - Ah, tá...

Silvia - Porque olha, no meu caso específico...Qual é a minha pergunta? Atividades com arte podem ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem? A minha grande pergunta é essa, agora em decorrência dessa tem várias outras perguntas, por exemplo: Que atividades, e o trabalho das professoras e o trabalho com os pais, né? Porque tem uma teoria que me embasa, certo? Então, essa teoria diz o quê? Não se pode trabalhar só com as crianças, porque vai ser um trabalho em vão, tem que ser trabalhado, tem que ser trabalhados os pais e as professoras, senão vai ser muito pouco o que a gente vai atingir, e eu não sei, claro que eu tenho umas hipóteses que dá certo, claro, óbvio, mas como vai dar certo, o que vai acontecer, o que vai mudar, eu não sei ainda...

Pedro - Torna-se superficial, aí você já quer resposta, mas eu já gostaria que ele respondesse isso, pra confirmar minha hipótese. (ri)

Silvia - E o que importa é isso, e vocês sabem que tem muita manipulação de dados de pesquisa, né? A pessoa força, porque ela acredita em certas coisas, e depois ela vai pesquisar, vê o contrário, e o que é mais grave, tem manipulação de dado de pesquisa farmacêutica, o pessoal manipula...

Pedro - Ah!

Silvia - Ô, a indústria manipula os dados, vai dizer que o remédio tem isso, isso e isso... faz isso, isso, isso e não faz ...

Diana - Gente...

8ª Supervisão – 18/05/1999

Lara - Ai, eu lembrei agora: eu já mudei minha percepção, lendo Klimt.

Silvia - Ai, eu fico tão feliz ouvindo essas coisas! (risos)

Lara - É essa sensação (risos), você começa a perceber as coisas de outra forma, igual eu, eu era totalmente equivocada, em relação a artista, à arte... nossa!

Silvia - Por que equivocada?

Lara - De achar que era uma profissão tipo assim, o artista vive no mundo dele. Não é!

Beatriz - Eu também achava isso...

Lara - Tanta influência, tanta coisa, é uma evolução a vida dele, as profissões, tudo passa por evoluções...

Ana - Mas tem gente que faz tipo de artista, embora gente conheça melhor, porque, queima filme do artista.

Beatriz - Queima.

Ana - Aquela fita do Velázquez, do Pedro, eu tava vendo, eu assisti ontem, o cara falando o tanto que ele, mostrando a inteligência dele naquele quadro: "As meninas".

Diana - Aliás, esse quadro apareceu esses dias no Castelo Rá-Tim-Bum...

Silvia -Ah, é?

Diana - Tava passando esse quadro...

Lara - Tudo ele pensava, tudo ele pensava, a forma...

Ana - É.

Lara - O formato quadrado, a pintura de decoração, tudo tem uma intenção. Aí, o que acontece? Eu não vou ver nada como eu via antes. Igual, uma pessoa analfabeta pega isso aqui, às vezes não diz nada pra ela, mas pra gente, tudo; não tem uma letra, né?

Silvia - Sim. E eu vejo isso como essencial na formação do psicólogo.

10ª Supervisão – 01/06/1999

Pedro - Estou aqui pensando, tô angustiado, o que farei, o que farei?

Silvia - Não, hoje nós não vamos sair daqui sem falar como vai ser com as professoras, tá? É pra semana que vem ou na outra?

Pedro - Na outra semana.

Silvia - Não a semana que vem?

Pedro - Uai, pode ser a semana que vem...

Silvia - Você não tinha marcado um dia já, ou não?

Pedro - Não, não marquei com elas ainda não. Porque eu tava pensando aqui, você me perguntou, qual é o meu objetivo? Eu li aqui: a hora livre é formação de vínculo, vai ser praticamente uma hora livre, esse primeiro contato é praticamente, é semelhante, é uma formação de vínculo mesmo...

Silvia - Sim, e eu tô percebendo que você tá ansioso.

Pedro - Ansioso.

Silvia - Querendo trabalhar tudo no primeiro encontro (risos).

Pedro - É, eu vou ter que trabalhar isso em mim...

Silvia - Então, vamos fazer o seguinte, o que você acha de marcar não pra segunda agora, dia...

Beatriz - Sete.

Silvia - Mas pra outra, o que você acha?

Pedro - Pode.

Silvia - Pode ser? Porque daí você pensa melhor, Pedro, porque você vai ter que deixar um tempo pra explicar o que vai ser o trabalho, em primeiro lugar, mas isso tem que estar claro pra você primeiro. Então eu quero que você pense, a gente começa a supervisão com você a semana que vem, tá?

Pedro - Tá bom.

Silvia - E, você... e você já vai preparado pra ouvi-las... pra ouvir o que elas têm pra falar, pode ser que não dê pra você fazer nada, você já pensou nisso?

Pedro - Já.

Silvia - Pode ser que elas só falem, falem, despejem um monte de coisas, ou despejem assim as queixas, as raivas, as mágoas em relação à escola, ao mundo, a sei lá quem...

Pedro - Mas eu pensei assim, eu acharia legal, sei lá, se tivesse um momento de ... de relaxamento, uma música bem leve, eu lia uma poesia bonita pra eles e deixava falar, aí no final que eu falo como vai ser o projeto. Bom, mas não está claro pra mim.

Silvia - Às vezes, até essa questão de relaxamento, fica um pouco estereotipado, assim: "ah, psicólogo trabalha com relaxamento". Claro que se pode trabalhar, mas que você já está partindo do pressuposto que elas não estão relaxadas. Agora, será que quem não está relaxado é você? Pensa nisso (risos).

Pedro - Não, porque eu realmente assim, eu tô ansioso com esse primeiro momento.

Silvia - É claro. Claro, Pedro!

Pedro - Porque eu queria trabalhar essa construção do olhar, mas eu também tô sendo trabalhado agora. Eu realmente, eu tô sendo trabalhado agora na construção do olhar, final do curso de Psicologia, agora que a gente tá sendo trabalhado nessa construção de olhar, e não tá muito claro pra mim, mesmo, toda hora eu penso um monte de coisas...

Silvia - Aham.

Pedro - Tudo quanto é texto que eu pego, eu tô toda hora olhando, eu tô olhando o mundo pra ver se eu acho algum motivo, eu tô...

Silvia - Aham.

Pedro - Passei essa viagem toda lendo, olhando tudo quanto é coisa (risos)...

Silvia - Então, o que você pode fazer, pôr isso tudo num arquivo, essas idéias, escrevendo, escreva suas idéias, que você vai ter até dezembro, pra trabalhar com elas. Então, claro que é natural você ficar ansioso, eu também estaria no seu lugar, mas lembre-se que você vai ter tempo de trabalhar muito, muitas coisas...

Pedro - Inclusive eu quero até dizer que às vezes eu tô precisando fazer um trabalho comigo também, eu tô pensando muito, é lógico, esse vai ser o meu trabalho. Parece assim, que eu internalizei tanto que eu tô pensando mais nas professoras do que nas crianças que estão comigo. Porque realmente esse é o meu...eu tô internalizado com isso mesmo, eu tô pensando toda hora: "Gente, eu gosto muito do Drummond, então, eu tenho um livrão dele, eu tô lendo toda hora: Nossa, que legal, isso dá pra trabalhar com elas." (risos)

Silvia - Que bom! Você pode trabalhar, cada dia começar com poesia, né? Você pode trabalhar cada dia com uma poesia, você que vai...

Pedro - Cada música que eu ouço: "Nossa, que legal, isso dá pra trabalhar com elas." (risos)

Silvia - Eu faço isso com vocês, viu? A cada hora que eu vejo uma coisa: "Nossa, vou levar lá pro grupo". Então, mas só pra você ficar um pouco mais tranqüilo, você não precisa trabalhar com tudo, literatura, pintura, música etc. etc. no primeiro encontro.

18ª Supervisão – 10/08/1999

Ana – O Pedro falou esse negócio da biblioteca, eu pensei de trabalhar com pintor, pregar as reproduções na parece e falar pra eles que a gente vai fazer uma visita a um museu.

Pedro – Ih, legal, hein?

Ana – Fazer uma exposição pra eles verem e... ir perguntando o que que eles tão achando, como que eles acham que é a pessoa que pintou, como que eles imaginam... E depois sentar com eles e contar.

Pedro – Mostrar os auto-retratos...

Ana – Ã?

Pedro – Mostrar depois os auto-retratos dos caras.

Ana – Pois é, vai ser... vai começar com aquele, do auto-retrato?

Silvia – Não necessariamente. Olha, as atividades, vocês não vão assim, porque fez com um, tem que fazer com os outros. E também não precisa trabalhar uma vez... Vamos supor, você vai começar com Matisse... Você não precisa ficar só uma semana no Matisse. Você pode voltar outras vezes... Até porque eles são muito ricos pra serem... eu acho que seria até um desperdício ficar só, por exemplo, em um encontro. Tem coisa pra muito mais, desde que você saiba... que você desperte o interesse das crianças também, né? Eu plastifiquei todas as gravuras pequenas do Matisse, lembram? As colagens. Só que estão em casa. Você tem que passar lá hoje à noite pra pegar.

.....

Silvia – Acho que você ainda não tá se sentindo à vontade pra planejar e saber muito bem como planejar, ainda.

Ana – Hum hum.

Silvia – Então, mas isso vai com o tempo, e você sentindo o próprio grupo, mesmo. O que funciona, o que não funciona. Foram só dois encontros, né, Ana, sendo que em um foram só dois e só o...

Ana – Aí eu planejo o grupo de amanhã com a apresentação, supondo que o Felipe vai. Aí ele não vai, aí vai ter um tempinho a mais, no grupo.

Silvia – Então, você vai planejar mais coisas.

Ana – Tem que pensar em tudo, né?

Silvia – É. Porque na hora é... é quase impossível, assim, não é impossível, mas é muito difícil... O que eu planejei acabou, vou fazer o quê?

Ana – É.

Pedro – Ainda mais com criança.

Silvia – Com criança... Até você pensar, a criança já subiu na parede, já fez sei lá o quê. Então tem que pensar em várias atividades pra fazer.

Ana – Eu pensei assim também, é... tem uma música daquele... que fala um monte de objeto. Vai falando: chiclete, bicicleta, um monte de coisa. Colocar a música e ir parando a música e pedindo pra desenhar o que mais chamou a atenção naquele pedaço. Aí vai fazendo. Aí depois coloca outro pedaço e pede pra desenhar outra coisa... Fazer um monte de desenho.

Silvia – O grupo é seu, você fique à vontade pra fazer...

Ana – Eu tô com dificuldade, Silvia, porque eu não sei o que que pode, o que não pode fazer...

Silvia – O que você acha que não pode?

Ana – Ah, Silvia...

Silvia – Volta a ler, lá no "Gramática da Fantasia" tem bastante idéia. Dá uma outra olhada, alguns jogos...

.....

Silvia – Pra pensar em atividade a gente tem que se alimentar. No caso, lendo.

Lara – É, mas é igual você falou. Foram só dois encontros, e assim, idéia a gente tem, mas não sabe se é a hora, agora...

Ana – E assim, foi o Tiago e o Lucas, depois só o Lucas. Agora, eu fico pensando: quem vai?

Silvia – É, isso é uma coisa. E outra coisa, no próprio grupo de pais. Com o Pedro também tá acontecendo isso: ele nunca sabe com quem vai poder contar. Naquela última reunião, antes das férias, foram bem menos professoras. Então, a gente tem que lidar, infelizmente, e felizmente por outro lado, com imprevistos, sempre. É o trabalho do psicólogo... trabalhando com grupo, assim, não dá pra saber o que pode acontecer. Você pode preparar uma coisa maravilhosa: se eu fosse ao grupo eu ia amar! Chega lá, ninguém gosta... (risos)

Lara – É...

Silvia – Então, é muito difícil. Mexe muito com a gente, com a nossa onipotência, com os nossos limites, com a nossa impotência...

Pedro – A graça do não saber...

Silvia – A Lara ... vai se preparando pro trabalho com os pais. Perguntas que na hora você não sabe responder.

.....

Ana – Ah, então fazer esse da música. Pedir pra eles fazerem desenho, ouve a música, faz o desenho, depois contar a história. Eu divido a cartolina em três partes, coloco na parede e cada um vai contar a sua história. Eu vou escrever a história de cada um.

Silvia – Ou você pode fazer também uma história assim: um começa, o outro continua, sabe? Sabe, história em pedaços?

Ana – Aham.

Silvia – Um começa, vai, depois vai outro, depois volta... Eles têm que prestar atenção um no outro, pra ficar mais ou menos... mesmo que fique tudo sem pé nem cabeça, mas eles têm que prestar atenção pra continuar... Então. É legal também, é uma coisa pra criança parar e prestar atenção.

Ana – Aí faz a história a partir do desenho deles? Dos desenhos?

Silvia – É, do jeito que você achar. Às vezes na hora você pode ter um *insight*: "Vou aproveitar isso!". Que também é uma coisa importante no nosso trabalho. Dependendo do momento, você ter essa flexibilidade... Quer dizer, o educador tem que ter isso, de você, às vezes você vai com uma coisa, mas ali na hora você um *insight* de que outra vai funcionar melhor, daí você faz. Agora, pra isso, tem que saber o que você quer com o grupo. Eu quero que você pense nisso, reflita, também. O que você pretende com essas crianças? A gente já conversou um pouco sobre isso, mas você é que tem que ter isso dentro de você.

21ª Supervisão – 03/09/1999

Lara – O que a gente vai fazer com o Lucas?

Silvia – O que eu falei pra Ana foi chamá-lo pra ir ao próximo grupo, na quinta-feira, e daí conversar com ele, o que aconteceu, conversar com ele sobre isso, que é importante que ele continue na escola, ele não sair, por que ele ficou bravo, o que aconteceu, ver, explicar essa situação. E voltar a falar com a professora.

Lara – A mãe dele vai ter que ir lá conversar com a diretora, segundo a supervisora.

Silvia – E ver com a professora, a Ester, né?

Lara – É.

Silvia – Explicar que ele é muito discriminado, sempre foi marginalizado, que ela estava fazendo coisas pra confirmar isso.

Ana – E com a diretora não?

Silvia – Com a diretora também, com todo mundo, com todos os atores envolvidos. É o que eu estava comentando; é duro porque...

Ana – Conversar com a diretora, com a Ester e no telefone eu falo com a Carolina pra ir lá.

Silvia – É.

Ana – Mas aí sem migo ou comigo?

Silvia – É importante você conversar com ela, Ana, você não acha?

Ana – Marco um horário.

Silvia – Eu separei um livro aqui... Lembra que eu tinha comentado que eu queria que vocês lessem, inteiro, de preferência? Mas você pode ler esse aqui: "Mães contemporâneas e a orientação dos filhos para a escola". É de uma psicóloga da USP, tem umas coisas muito interessantes que você pode pensar com as mães. Você leva o livro e... deixa eu pensar se tem mais algum. Olha, por exemplo, tem um capítulo aqui interessante: "Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada". Daí ela vai discutir o que é indisciplina na escola. Então, esse você pode ler pra conversar isso com os pais também.

APÊNDICE E – TRECHOS DE RELATO DE UMA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA[1]

Observação realizada na 2ª série da professora Ester - tarde - 8/04/1999 - 13:15 às 14:00 horas.

A sala é ampla (para o número de alunos), possui dois ventiladores no teto, janelas na parece do lado esquerdo. As carteiras estão dispostas em filas.

A sala toda estava muito agitada, as crianças conversavam entre si gritando e andavam muito pela sala. A professora se dirigiu a mim e disse que todos os alunos são lentos e me mostrou o caderno de um menino, Tales. Todas as tarefas de "Para casa" (de uns 5 dias), estavam sem fazer.

Este aluno saía muito da sala, sem pedir à professora e no tempo em que estava na sala andava muito e conversava com os outros; não copiou nenhuma tarefa que a professora passara no quadro. Sua carteira é ao lado da porta.

O aluno André (também pedido para ser observado) estava sentado encostado na parede (que possui janelas), esteve durante todo o tempo calado e copiando o que estava no quadro; contudo copia lentamente e fica olhando para os outros colegas sem dizer nada. Não interagiu com nenhuma outra criança.

O aluno João estava sentado na última carteira. Quando cheguei à sala não havia nenhuma carteira sobrando, este aluno foi buscar imediatamente uma carteira para mim. O aluno sai muito da sala (sem pedir para a professora). A professora veio em minha direção e disse que ele sai muito para namorar. O aluno referido não copiou as tarefas do quadro e ficou andando muito pela sala, indo na carteira dos colegas. Quando ficou sentado, muitos meninos iam até sua carteira. Ficava colando tatuagem (de chiclete) em todos e em seu braço.

Em momento algum os alunos atenderam ao chamado da professora.

---

[1] De acordo com o relatório apresentado pela estagiária Beatriz.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM PROFESSORA

- Por que você selecionou _____?
- Qual sua percepção sobre a criança? (como você vê _____?)
- Em que áreas a criança apresenta facilidades? (obtém sucesso)
- Em que áreas apresenta dificuldades?
- Como é o relacionamento com a professora e com os colegas?
- Que atividades você desenvolveu e a criança respondeu bem?
- Em quais ela não se envolveu?
- Quais as dificuldades que você tem para lidar com a criança? (para trabalhar com ela)
- Se houvesse reprovação, a criança seria aprovada ao final do ano?
- Qual é a participação dos pais na escola?
- Quais aspectos você considera necessários para serem trabalhados com a criança e você tem impedimentos (de qualquer natureza) para fazê-lo?
- Como está o andamento da sua turma?
- Para você, o que é a criança com dificuldades de aprendizagem?

APÊNDICE G – TRECHOS DO RELATO DE UM ENCONTRO DO GRUPO DE CRIANÇAS[1]

RELATO Nº 17

Este encontro ocorreu no dia 25 de novembro de 1999, estando presentes Lucas, Felipe e Tiago.

O Lucas chegou dizendo que os meninos tinham mentido pra ele, dizendo que eu iria trazer brinquedos. Eu, então, lhe falei que os meninos tinham sentido a sua falta e arrumaram um jeito de ele ficar para participar do encontro.

A primeira atividade foi apresentar um pouquinho da vida e obra de Tarsila do Amaral. Colei a reprodução ABAPORU no quadro e dei-lhes uma lata com a reprodução de um de seus trabalhos (A FEIRA II). Contei-lhes sobre a sua vida usando fichas com idéias-chave. Depois apreciamos os desenhos reproduzidos no livro "Tarsila". O Felipe não participou porque ele estava brincando com a lata e um bonequinho que havia trazido.

Depois propus que eles fizessem um desenho em um espaço delimitado da folha, para que fizéssemos como o modelo das reproduções do livro, em que as ilustrações ocupavam apenas um pedaço da página. O Felipe e o Tiago começaram a desenhar e pediram folhas extras. O Lucas a princípio disse que não sabia desenhar, levantou-se, pegou uns desenhos em sua pasta e começou a colori-los. Depois cada um deu um nome para o seu desenho e colocamos o ano no canto da folha; cada um assinou o seu nome.

Tentei ler com eles o poema "Ou isto ou aquilo" de Cecília Meireles. Como já eram 11:30 e eles estavam dispersos encerrei e transferi esta atividade para o próximo encontro.

---

[1] De acordo com o relatório apresentado pela estagiária Ana.

APÊNDICE H – TRECHOS DO RELATO DA ENTREVISTA INICIAL COM A MÃE DE JOÃO[1]

Beatriz – E como é que foi quando ele tava se desenvolvendo? Ele sentava sem apoio? Assim, quando a criança já tá mais durinha, ele sentava?

Mãe – Uai, ele foi rápido. Toda vida foi espertinho. Antes de um aninho ele já tava andando. E assim de sentar... sabe que eu não lembro? Mas desenvolveu rápido. ..... Cê sabe que eu criei esse menino até... minha mãe fala, foi muito rápido, sabe? Ele não deu trabalho igual os outros menino deu. Os outros ficava só no médico, sabe? Ficava internado, e ele não. Ele foi completamente diferente. Cê vê que o jeitinho dele assim, depois que ele começou a andar não levei ele no médico mais. Dou assim, vitamina em casa, lombrigueiro. Mas tirando isso aí, ele nem gripar não gripa. Coisa impressionante!

Beatriz – E como é que é o João nessas atividades de andar de bicicleta, correr, subir em muro? Ele faz tranqüilo?

Mãe – Rapidamente assim, sabe? Precisa de ficar zangada com ele, senão ele machuca. Ele fala: "eu não tô nem aí não, se quebrar o pescoço quebrou." Ele fala desse jeito. Ele é despachado, sabe? Ele é custoso, menina. Às vezes eu penso que isso tá até fazendo mal pra mim. Que ele sai na rua, eu fico preocupada com ele, demais da conta. É uma preocupação que... resposta na ponta da língua, ele dá pra todo mundo. E a gente conversa com ele: "Não é assim, não é assim", mas não adianta.

.....

Beatriz – E ele tem boa memória ou é esquecido?

Mãe – Ah, eu acho... ele é esquecido... Ele lê uma palavra, a gente ensina pra ele, a menina ensina, aí ela... põe: "João, vem aqui pra nós ler", e ele: "Não sei, já esqueci." Ele tá sentindo muita dificuldade, sabe, pra ler. Não desenvolve. Cê vê que ele tá com 10 anos, ele entrou na escola ele tava com 6 anos. O menino não sabe ler.

.....

Beatriz – Do que que ele mais gosta de brincar? O que ele mais gosta de fazer?

Mãe - Bola, andar de bicicleta... ele adora brincar de bola.

.....

Beatriz – Como é que foi a entrada dele na escola? Primeira vez que ele veio na escola, e tudo? Quando ele entrou, começou a freqüentar a escola, como é que foi?

Mãe – Ah, os primeiros dias ele chorou muito.

Beatriz – Com que idade que ele estava?

Mãe – Ele tava com 6 anos.

Beatriz – Entrou no pré?

Mãe – Não, ele... porque eu morava no..... (nome de um bairro na periferia da cidade), né? Então lá é assim, difícil, sabe? Lá tinha escolinha, mas era particular. E eu sem condição, né? Aí ele

---

[1] Entrevista baseada no roteiro de anamnese apresentado no Anexo L, realizada na escola pela estagiária Beatriz e gravada em áudio. A transcrição foi feita por mim. Foram priorizados os trechos referentes à escolarização da criança.

passou pra 7 anos eu passei ele pra escola, mas sempre ensinando ele em casa, mas nunca que... que aprendeu. Os outros eu ensinava, né, eles já entrou na escola já sabia escrever o nome, já sabia o ABC, já sabia ler algumas palavras e ele não, nunca...

Beatriz – Quais escolas que ele já freqüentou?

Mãe - Lá do... tô com a cabeça ruim... agora, menina, não sei te falar o nome da escola...

Beatriz – Foram quantas? Aqui e lá?

Mãe – É. Lá e aqui.

Beatriz – Ele tem dificuldade de acompanhar a turma, a senhora percebe isso? Já repetiu alguma vez, como é que é?

Mãe – Não.

Beatriz – Se ele já repetiu de série, alguma vez...

Mãe – Já, ele não passa, ué, tá com 10 anos, repete. Ele tava fazendo a 3ª, né? Ele voltou.

Beatriz – E a senhora já, alguma vez já tomou alguma providência nesse sentido, já o levou a em algum profissional?

Mãe – Não.

Beatriz – Quem ajuda ele a fazer os deveres de casa, da escola?

Mãe - A irmã dele.

Beatriz – Ele gosta aqui da escola?

Mãe – Gosta, ele fala que as professoras é brava com ele, que põe ele de castigo, com a mão na parede, não sei que lá mais... eu falo: "Fazê o quê? Cê dá motivo, né? Cê não quieta." O jeito que ele age... é... não há Cristo que güenta, menina. Ele é custoso demais!

Beatriz – Ele gosta de estudar, ou não?

Mãe – Gosta não.

Beatriz – E quem que acompanha, a senhora mesma que acompanha o desempenho dele aqui na escola, olha o caderno dele?

Mãe - É.

Beatriz – E o que a senhora...

Mãe - Só que quando tem reunião aqui... igual eu já te falei, né, eu sou homem e mulher em casa. Aquele rapazinho que cê viu ele, ele tem problemas mentais, e ele não trabalha...

.....

Beatriz – Em que o João, na escola, tem mais facilidade? Matemática, Geografia, alguma coisa assim?

Mãe – Matemática.

Beatriz – E mais dificuldade? Do que que ele tem mais dificuldade na escola?

Mãe – Ah, pra ler, né?

Beatriz – Como que é o relacionamento dele com os colegas, na escola, a senhora sabe?

Mãe – Ah, ele chega lá em casa e diz que os meninos bate nele, e ele diz que não apanha dos meninos, ele diz que vai descontar: "Amanhã eu vou bater nele." Aí eu digo que se ele bater nos menino seu tio vai te bater. Eu tenho um irmão que só de conversar com ele... naquela hora ele fica santinho. "É, tio, eu não vou fazer isso mais." Depois não resolve, ele faz tudo o que falou que não ia fazer. Ele faz tudo novamente, sabe?

Beatriz – E com a professora? Como é que ele se relaciona?

Mãe – Ele diz que responde ela. Aí eu zango com ele. Agora eu não sei.

Beatriz – Não sabe como que é.

Mãe – É.

Beatriz – E como é que vocês em casa vêem a dificuldade dele na escola? O que que pode tá causando isso?

Mãe – Eu não sei, pra mim isso é de família, pro lado do pai dele. Que os irmão dele é tudo assim, tudo agitado. O pai dele não sabia sentar e pôr o prato na mesa e comer. Muito espirituoso, sabe? Muito agitado. Acho que é de família. Eu, pra mim é da família ele ser assim desse jeito.

Beatriz – Pra senhora, qual é a função da escola? O que a escola tem que fazer pela criança?

Mãe – Acho que pôr na aula de psicólica, né? Que isso ajuda muito. Porque esse menino meu tá na aula de psicólica, esse que eu te falei. Eu achei que ele melhorou muito, que ele só ficava trancado dentro de casa. Ia pra dentro do quarto, fechava a porta. Não saía nem pra comer, nem pra tomar água. Coisa horrível, que era. Depois que ele entrou na aula de psicólica, né, ele melhorou. Já tá assim, sai, já conversa com as pessoas, sabe? Já melhorou muito, mesmo.

Beatriz – E o João já foi alguma vez em algum psicólogo?

Mãe – Não, nunca foi.

Beatriz – E assim, antes de entrar na escola, percebia alguma dificuldade de aprendizagem ou desenvolvimento no João, ou ele era uma criança normal, como é que era?

Mãe – Não, toda... Normal. Sentiu muita dificuldade na escola, pra ler.

APÊNDICE I – RELATO DA ENTREVISTA INICIAL COM A PROFESSORA DE JOÃO[1]

Beatriz - Por que você selecionou João?

Ester - Foi a diretora quem colocou o nome.

Beatriz - Qual sua percepção sobre a criança? Como você vê o João?

Ester - Ele tem preguiça. Na primeira avaliação ele não fez, ele é briguento e não sabe ler.

Beatriz - Em que áreas a criança apresenta facilidades?

Ester - É melhor em matemática, mas não é grande coisa.

Beatriz - Em que áreas apresenta dificuldades?

Ester - Em leitura e escrita.

Beatriz - Como é o relacionamento com a professora e com os colegas?

Ester - Briga muito com os colegas, mas tem amigos e parece um líder.

Beatriz - Como está o andamento da sua turma?

Ester - Desde que assumi a turma eu vi que os alunos eram fracos, eles não fazem nem ditado de 1ª série.

Beatriz - Que atividades você desenvolveu e a criança respondeu bem?

Ester - Ele nunca fez algo bem feito. Não entendo isso.

Beatriz - Em quais ela não se envolveu?

Ester - _____.

Beatriz - Quais as dificuldades que você tem para lidar com a criança?

Ester - Ele é mal educado, não obedece a nada nem a ninguém.

Beatriz - Se houvesse reprovação, a criança seria aprovada ao final do ano?

Ester - Se ele se interessar, sim.

Beatriz - Qual é a participação dos pais na escola?

Ester - Nunca vieram.

Beatriz - Quais aspectos você considera necessários para serem trabalhados com a criança e você tem impedimentos (de qualquer natureza) para fazê-lo?

Ester - A dificuldade é que ele não tem educação e aqui ele às vezes não tem livro e nem caderno para anotar nada.

Beatriz - Para você, o que é a criança com dificuldades de aprendizagem?

Ester - É não fazer exercício e não fazer o que se pede.

---

[1] De acordo com a transcrição apresentada pela estagiária.

APÊNDICE J – TRECHOS DO RELATO DA ENTREVISTA FINAL COM A MÃE DE JOÃO[1]

Beatriz – Como que está o João hoje?

Mãe – Uai, ele tá... to achando que ele tá bem, porque ele não tem problema não, assim. Ele até desenvolveu...

Beatriz – Lá na escola?

Mãe – É, acho que ele desenvolveu bastante. Que antes ele não aprendia ler, né? Agora ele lê sem gaguejar mais.

.....

Mãe – Eu achei que ele deu uma melhorada boa mesmo. Antes não aprendia, não tinha jeito... eu pelejando, ele não entendia, não tinha jeito dele entender. Agora...

[1] Entrevista transcrita a partir da gravação em áudio feita pela estagiária Beatriz, nas dependências da escola.

APÊNDICE L – RELATO DA ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA DE JOÃO[1]

Beatriz – Qual a sua percepção sobre o João? Como você o João?

Ester – Ele melhorou bastante; assim, em termos de leitura, a escrita dele tá melhor, mas o comportamento às vezes ainda tá... (ri) Vamos dizer, não tá no ponto que eu gostaria, mas... Parece que é demorado mesmo, mas de vez em quando eu ainda tinha que dar umas (ri), chamar a atenção, bastante. De vez em quando ele dava umas guinadas nos meninos, assim... "Mas que coisa, João"... Ele melhorou em termos de leitura, dessas coisas assim... ajudou, sabe? Quando chegou tava muito devagar, tanto na leitura, na escrita. Agora as provinhas... e é assim, em dia de prova eu ficava: "Chega, João, vai sentar!". "Tia, tia, aqui assim..." "Ai, meu Deus do céu, senta aí que eu sei que cê dá conta." Mas parece que ele não tinha aquela certeza...

Beatriz – Tava inseguro.

Ester - Tava inseguro mesmo.

Beatriz – Em que áreas ele apresenta facilidade?

Ester – Da matéria mesmo, você fala?

Beatriz – É.

Ester – Cê sabe que agora eu tô tão em dúvida, porque... eu não lembro mais... não sei te dizer se era Português ou Matemática. Português era meio complicado, mas acho que era Matemática mesmo.

Beatriz – E dificuldade?

Ester – A escrita, né, era a escrita... Talvez por causa da leitura mesmo. Às vezes ele escrevia, cê não entendia. Mas aí ele foi melhorando, a escrita já tava quase que normal. Faltava alguma letra, alguma troca, mas já dava pra ler.

Beatriz – Como que é o relacionamento do João com você e com os colegas?

Ester – Ele era um pouco de veneta. Tem dia era uma beleza, mas de repente, ele tinha uma cisma, uma briga, qualquer coisa. Ele chegava assim bravo, já chegava, né? É... de veneta, às vezes.

Beatriz – Tem alguma atividade que você tenha desenvolvido com ele que ele respondeu bem?

Ester – Teve, teve umas provas que ele saiu até bem, mas agora não sei te falar qual. Tem um tempinho que eu até esqueci. Teve umas últimas lê que eu falei: "Puxa, melhorou e muito." Não sei se porque ele tava assim com essa insistência de ficar perguntando... Mas eu não lembro qual foi...

Beatriz – Você lembra alguma atividade que ele não se envolveu?

Ester – Ai... não tô lembrada não. Teve um trabalho... Mas acho que ele fez. Não tenho certeza não. Um trabalho de Ciências, primeira atividade do quarto bimestre, eu pedi uma atividade de Ciências valendo quatro pontos, e teve uns oito que não tinham entregado, mas ele acho que entregou...

Beatriz – Quais são as suas dificuldades pra lidar com o João?

Ester – Eu já desconfiei, sabe, que eu tenho dificuldade às vezes no domínio, você entende? E aí, por ele ser muito... (ri)

---

[1] Transcrição da gravação em áudio realizada pela estagiária Beatriz, na escola, com a professora Ester.

Beatriz – Muito esperto?

Ester - Muito esperto, muito danado, muito custoso. Um pouco eu acho que é isso, é esse ponto que às vezes... (ri) Como é que fala, não dava muito certo, acho que era isso. De primeiro ele respondia muito: "Que que cê quer?". Ficava bravo, nervoso demais, mas no final parece que ele já tava mais maleável.

Beatriz – Qual é a participação dos pais dele aqui na escola?

Ester – Ó, uma vez veio uma irmã dele; não conheço pai, não conheço mãe. A irmã dele veio uma vez e veio procurar saber por que, como que ele tava. Aí eu falei: "Olha, tá difícil demais, eu já conversei com a diretora, já falei várias vezes, porque ele tava terrível, briguento, enjoado, custoso, não queria fazer atividade." Aí ela pegou, falou assim: "Olha, eu já não agüento mais, dá vontade de bater nele. Eu posso vir assistir aula?". Falei: "Pode, gostaria." "Então eu venho qualquer dia." Nunca mais apareceu na minha frente. Eu não entendi até agora.

Beatriz – E a mãe, nunca veio?

Ester - Não!

Beatriz – Você não conhece...

Ester – Não conheço a mãe, não conheço o pai.O pai já teve aqui um dia, mas eu não conheço, conversou na secretaria, mas eu mesma não cheguei a ver. Então... esquisito.

Beatriz – Quais aspectos que você considera necessários para serem trabalhados com o João, mas você teve impedimentos de fazer, não pôde fazer? Alguma coisa que você acha que se fosse trabalhado com ele seria bom...

Ester – Agora tá difícil... Como assim, você fala... Em matéria?

Beatriz – É, alguma coisa assim, por exemplo, vamos supor, um ditado que você ... Uma produção de texto que você poderia ter trabalhado mais, mas não teve como...

Ester – Sabe o que que eu achei no final? Que é tanta coisa, a sala é tão assim, né, que no final eu percebi que foi pouca leitura. Cantinho de leitura, por exemplo, eu ficava preocupada com a matéria e não dei muita leitura. Acho que esse ponto prejudicou um pouco os meninos, porque como diz, tinha que ler e escrever primeiro, pra depois... as outras, né? Tanto é que a nova professora, aliás, que tá me substituindo, ela me ligou outro dia pra saber sobre notas. Ela não tinha achado a folha. Eu tinha entregue tudo. Depois ela disse: "Desculpa, Ester, eu não tinha visto." E ela falando, explicando, que tava custoso demais da conta! (ri) Aí ela falou assim: "Ester, vou dar avaliações, não entro mais na matéria Ciências, História, Geografia. Vai dar avaliação, a última, e devia preocupar mais Português e Matemática ." Aí eu falei: "De fato, é o que mais precisa pra eles". Eu acho que foi esse ponto, tanto é que não foi só com ele, foi com a sala...

Beatriz – Com a sala.

Ester – Isso.

Beatriz – Ester, pra você o que que é uma criança com dificuldade de aprendizagem?

Ester – Menina... Sabe aquele curso que teve no .....[2]? Agora? Eu fui, aí eu comprei um livro lá, aí eu estou lendo e eu falei: "Não acredito!" (ri).

Beatriz – Por que?

---

[2] Por motivos éticos, o nome da instituição foi omitido.

Ester – Tem problemas demais, sô, que pode... que pode interferir no aprendizado do menino. Eu falei: "Pronto!". Invés de eu ficar mais assim, como se diz, ter mais certeza, eu fiquei foi... (ri)

Beatriz – Mais confusa?

Ester – Tem coisas demais da conta, que ele fala vários autores, sabe? Um autor fala assim uns seis itens, pode ser isso, aquilo, aquilo, minha Nossa Senhora!

Beatriz – Muitas causas, né?

Ester – Causas demais! Vou te falar, viu? Eu quero ler, reler esse livro não sei quantas vezes, pra ver se eu... pego alguma coisa... Mas... começa desde o começo, negócio da escrita, troca letra, por exemplo, esquerda direita, o que o menino aprendeu às vezes, o b com o d, o p com o q, ... são inúmeras... Falei: "Santo Deus!".

Beatriz – Aí você fez o curso e comprou o livro?

Ester – Um curso não, uma coisa de quatro horas lá. Ele falou o que pôde, alguém fez umas perguntas, muito pouco. Aí a sorte que eu comprei o livro: "Dificuldade de Aprendizagem".

Beatriz – De quem que é?

Ester – Ai, como é que ele chama? Antônio, Antônio... esqueci o nome. Elas aí devem saber, que elas me deram o folheto. Lá na... que vendeu o livro. Do autor mesmo. Esqueci o nome. Parece um nome italiano... Mas é demais.

Beatriz – Bastante coisa?

Ester – Eu fiquei meio perdida. Eu falei: "E agora?" (ri). Eu tenho que ler. Eu falei, não posso perder esse curso. Na verdade, não tinha ninguém que eu conhecesse.

Beatriz – Daqui não tinha ninguém?

Ester – Não, não foi mais ninguém. Porque foi depois que eu entrei de férias, foi dia 27 o curso, a palestra, lá. Mas valeu, sabe? Ele fala lá muitas coisas que às vezes é problema familiar, emocionais, não precisa ser só da família. Ele contando de um menino de 2ª série, a letra horrível; que o pai, por ele ser homem, tinha que ser aquele, sabe, e no fim, ó... e tava comparando ele com uma menina. A gente faz muita coisa errada na vida e não percebe (ri). Mas aí eu quero ler esse livro de novo, não sei quantas vezes, pra ver se eu... Eu já estudei, em 84 eu terminei, mas a gente não lê, não tem mais aquelas coisas pra gente aprofundar mais... Mas você já viu a minha sala como tem problemas, né? Gente, acho que tudo isso. Com ele, por exemplo, você deve saber mais do que eu, a família, a mãe, né? O padrasto...

Beatriz – Eu tenho mais conhecimento dele aqui na escola. Que eu sei dele, de um contato só com a mãe dele... Ester, você participou daquele grupo de professoras do Pedro?

Ester – Do Pedro, não. Onde, lá no SESI?

Beatriz – Não, aqui. Aqui que reunia...

Ester – Esse ano?

Beatriz – Esse ano.

Ester – Não, não tô lembrada não.

Beatriz – Segunda-feira, a diretora não passou? Que vinha outro estagiário da Psicologia?

Ester – Uai, tem o ..... (fala outro nome)

Beatriz – Pedro.

Ester – É, Pedro. Ele vem. Ele é de lá, então?

Beatriz – É. Você participou?

Ester – Participei. Até segunda era pra eu vir, não vim. Das que eu pude, eu participei.

Beatriz – E por que você participou?

Ester – Porque... Sendo as professoras, né? Ele fez com as professoras e... acho que eu não perdi nenhum dia.

Beatriz – E o que você achou?

Ester – É bom... Como se diz, apesar de ser pouco tempo, assim, parece que... a gente tem que ver algo diferente pra ver se clareia mais um pouco, ele falar, tem que mudar, tem que abrir os olhos (ri), é... ajuda bastante.

Beatriz – Como você vê o trabalho do psicólogo na escola?

Ester – Ah, eu, por mim, é muito válido, porque a gente não consegue. Aliás, o tempo dentro da sala... até... não sei se a minha sala fica... Ou como eu te falei, o domínio, não sei se o que que ajuda... Porque eu já percebi, eu não tenho tempo nem para corrigir os deveres, às vezes... Aí fica assim, parece que o tempo não dá nem pra você conversar com o aluno, saber... o que ele fala. A gente tem que conhecer o aluno, e às vezes, quando você vê ele passou despercebido, você fica preocupada com outras coisas e... Igual ele falou, o mais importante passa de lado. Eu sei que ó (ri), tem muita coisa que a gente tem que abrir o olho mesmo.

Beatriz – Ester, queria te agradecer pela colaboração e nós vamos encerrar o trabalho aqui na escola esse ano, agradecer por você ter deixado observar a sala e participar de grupo de professoras, e ter vindo aqui hoje.

Ester – Coincidiu, porque amanhã cedo, ó...

APÊNDICE M – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM PROFESSORA

– Qual a sua percepção sobre a criança? (Como você a criança?)

– Em que áreas a criança apresentou facilidade?

– Em que áreas a criança apresentou dificuldade?

– Como foi o relacionamento a criança com você e com os colegas?

– Qual atividade você desenvolveu com a criança e ela respondeu bem?

– Qual a atividade em que a criança não se envolveu?

– Quais foram as suas dificuldades para lidar com a criança?

– Qual foi a participação dos pais da criança na escola?

– Quais aspectos que você considera necessários para serem trabalhados com a criança, mas você teve impedimentos para fazer?

– Para você, o que é uma criança com dificuldades de aprendizagem?

– Você participou do grupo de professoras do Pedro?

– Por que você participou? O que você achou?

– Como você vê o trabalho do psicólogo na escola?

APÊNDICE N – RELATO DE UM ENCONTRO DO GRUPO DE PROFESSORAS [1]

Cheguei à escola. As professoras manifestavam cansaço pelo calor sufocante que estava. Fechei a porta da sala da biblioteca e falei que iria contar-lhes uma história. Passei a contar oralmente a história do cacique moribundo que precisava escolher seu sucessor entre seus três filhos. O cacique chamou-os e lhes deu a tarefa de irem até uma montanha muito distante da tribo, trazendo uma prova de que haviam estado lá. Passado algum tempo, um dos filhos voltou trazendo uma pedra que só havia naquela montanha, como prova de que lá estivera. Outro filho chegou carregando um galho de uma árvore que também só existia naquele local. O último filho chegou em estado de êxtase. O pai perguntou o que ele havia trazido. Em tom solene, o filho respondeu que não trouxera nada, mas queria contar que havia visto o mar.

Após a história, perguntei: "*e daí, quem vocês acham que foi escolhido o substituto?*". Todas disseram que foi o terceiro. Então pedi para que cada uma falasse o que sentiu. Ou o que a história as fazia pensar.

A Cristina disse: "*Ele não precisou trazer prova material.*" A Mariana afirmou: "*É a pessoa honesta, sincera. A pessoa que tem que provar demais, geralmente...*"

A Ester disse: "*Podia ter, pelo menos, levado uma garrafa de água salgada.*"

A Cristina entrou dizendo: "*Mar, aqui, é no sentido figurado, não é?*".

O Fernando (Educação Física) disse: "*Os dois primeiros estavam tão fissurados em chegar no topo que não viram nada. Mas o terceiro viu a paisagem no meio do caminho. Não foi o que tocou, mas o que viu e sentiu, a emoção.*"

A Cristina afirmou: "*Ele teve desprendimento do material*". Mariana foi contar uma história familiar de um primo que digitou os trabalhos de um curso que ela estava fazendo e que outro não quis.

Expliquei o "olhar" na história.

Daí mostrei as pinturas de Gustav **Klimt**. Peguei "As amigas"; "A virgem"; "Bosque de bétulas"; "O cumprimento"; "Morte e vida"; "Sereias – peixes prateados" e "Vênus ao espelho".

A Elisa foi a primeira a pegar a pintura. Em seguida, o Fernando. Cristina custou a pegar. Foi a última. Mariana pegou "Vênus ao espelho" e imediatamente jogou. Cristina, logo em seguida, pegou e disse: "*Ah não, Pedro, traga algo mais bonito pra nós, da próxima vez. Hoje... não gostei de nenhuma.*"

A Ester pegou "Bosque de bétulas" e disse: "*Parece uma cerca de árvores, um bosque. Ai, que coisa estranha. Pensei que fosse uma cerca de minhoca.*"

---

[1] Conforme relato escrito pelo estagiário (encontro do dia 18/10/1999).

Mariana pegou "Morte e vida" e, após olhar muito, disse: "*Parece que o povo está no inferno agonizando. Que montueira, parecendo os favelados.*"

A Cristina diz: "*Ainda não captei.*"

A Elisa pega "A virgem" e diz: "*Esta me chamou atenção as cores, parece um redemoinho. Parece que estão rodando.*"

A Mariana decretou: "*As coisas que você trouxe hoje, tá tudo maluco.*" Mariana olha para "O cumprimento", roda, roda para todos os lados até tentar achar a posição correta, e diz: "*Cê tá fazendo a gente julgar. A dona parece comigo. Vai gostar de uma cama, hein!?*".

A Elisa olha para "Sereias" e diz: "*Girino com cabeça de pessoa.*"

A Mariana consegue pegar "Vênus ao espelho" e intelectualiza: "*Olha que lindo, nu artístico.*"

A Ester diz: "*Correr esparramada.*"

Cristina logo decreta: "*Eu não compraria nenhum destes quadros.*"

Fernando ficou um bom tempo com "O bosque", em silêncio. Diz finalmente: "*Esse lugar transmite tranqüilidade, paz, e a pessoa pode ficar bem tranqüila.*"

A Elisa olha "Morte e vida" e diz: "*A morte está vendo quem vai pegar.*"

Mariana: "*Até no quadro, os homens estão fugindo de mulher.*"

Contei a história de Gustav Klimt.

Poesia "Brasil"[2]. A Mariana disse: "*O compositor pegou umas deixas de uns hinos e falou a realidade.*"

A Cristina só leu e disse que lhe chamou a atenção: "*Pátria amada... sem nada.*" Disse que esta era a nossa realidade. A Mariana disse: "*tá tudo do mesmo jeito. Só mudou de nome. Vivemos a mesmíssima coisa. A estrutura da escola tinha que mudar. Nossos alunos não têm família, gente.*" Cristina: "*Nossas crianças teriam que ter mais amparo familiar.*" Mas continuou: "*Elas dependem da gente. É preciso mais amor. Governo é só governo. Nós temos que fazer. Professor é continuação da família.*"

A Mariana fez discurso: "*Meu tio gosta de bater. Perguntei a ele: 'por que?'. Tenho horror de ver os outros bater. 'Tio', disse, 'o senhor tem que ter autoridade. Se eu não mostrar que tenho autoridade, eu não preciso de bater no meu aluno.*" Pontuei que era errado bater. Ela continuou: "*O professor tinha que reagir mais para não ser marionete. Estamos com dificuldades para passar trabalho para os alunos.*"

Perguntei se alguém mais tinha algo a dizer. Todos estavam sonolentos pelo calor horrível. Terminamos.

---

[2] De autoria do próprio estagiário, sobre as dificuldades enfrentadas pelo povo brasileiro.

APÊNDICE O – RELATO DE UM ENCONTRO DO GRUPO DE MÃES DAS CRIANÇAS[1]

Pedi para elas fecharem os olhos e ouvirem. Depois pedi para que elas me falassem o que ouviram. Regina falou que ouviu um carro chegando e parando, uma bicicleta, eu me mexendo na cadeira. Outra falou que ficou ouvindo as vozes das crianças.

Aí eu pedi para que elas ouvissem a música "Cultura", de Arnaldo Antunes. Pedi para elas falarem sobre o que acharam. Angélica falou que a música fala das partes dos bichos e faz comparações. Aí eu falei que eu tinha escolhido aquela música porque falava de coisas que todos nós conhecemos, mas falava de forma diferente. Falei também que é uma música para crianças.

Perguntei sobre a importância de se ouvir. Marta falou que é importante porque nós temos oportunidade de conhecer as coisas. Regina falou que todos os dias tem que ouvir as pessoas que vão ao seu trabalho. São pessoas muito simples e não sabem fazer as coisas corretamente. Ela é secretária de um médico. Um dia foi muito maltratada por uma médica que nem lhe ouviu a ficou muito nervosa por um desentendimento. Sabe que foi injustiçada. Perguntei se elas se ouvem. Elas ficaram em silêncio. Cristiane falou que não tem tempo, mas que, às vezes, mesmo quando está rodeada de várias pessoas, pára e "viaja".

Sara foi pela primeira vez. Eu expliquei o que era o grupo e como funcionava, quando ela entrou. Ela disse que no seu trabalho a audição é muito exigida (é enfermeira), e quando chega em casa está sempre muito cansada.

Cristiane falou que freqüenta um grupo da igreja e lá sentam ela, a mãe e a filha. Elas conversam e discutem sobre a sua vida. Elas se ouvem e se perdoam pelos erros, quando acontecem.

Questionei qual é a melhor maneira de se ouvir uma pessoa. Elas ficaram em silêncio. Usei o exemplo da Regina; falei que talvez a médica ache que todas as secretárias são incompetentes e, por isso, não merecem ser ouvidas. Falei que se elas não acreditassem em mim, me achassem uma pessoa ruim, tudo o que eu dissesse soaria como algo ruim também. Aí a Ângela disse que desde o primeiro encontro gostou muito de mim e por isso é muito bom ir ao grupo.

Falei que ouvir as pessoas é muito difícil. Ouvir de verdade. Muitas não conseguem. A melhor maneira de ouvir é nos despir das idéias que criamos e dos pensamentos sobre as pessoas com quem convivemos.

---

[1] Conforme relatório entregue pela estagiária. Encontro realizado pela estagiária Lara no dia 07 de outubro de 1999.

Perguntei como os filhos delas as ouvem e como elas ouvem seus filhos. Cristiane disse que conversa muito com eles. O maior, com 15 anos, às vezes grita com ela, mas eles logo se entendem. Perguntei se será que é preciso gritar para que as pessoas nos ouçam.

Regina falou que quando eu falo dessas coisas, que parecem tão simples, tudo se abre. Eu falei que são coisas tão simples, mas as pessoas esquecem da importância que têm.

Angélica falou que seus filhos não a ouvem, só o pai. Falei para ela ouvir e prestar atenção em tudo o que acontece em sua casa, para que ela conheça o que acontece. Falei que às vezes o pai fica com o papel de colocar todas as regras na casa. Ele fica sendo a única autoridade.

Cristiane disse que na casa dela é o contrário. E dá graças a Deus porque agora separada, tem que ser pai e mãe, senão eles nem a obedeceriam agora. Contou que os filhos são diferentes da filha e parece que a menina a ouve mais.

Regina contou, afirmando mais uma vez que não tem muita "psicologia" com sua filha e é bom conversar.

Perguntei se elas lêem para os filhos, ou se contam histórias. Cristiane disse que lia, agora não. Os filhos é que lêem para ela. Sempre teve muitas revistas em casa. Agora eles sempre lêem muito. Angélica disse que lê a Bíblia todos os dias com os filhos e perguntou se está errada. Cristiane disse que é difícil entender. Angélica disse que lê somente os salmos e provérbios. Perguntei se era somente a Bíblia que eles liam. Ela disse que não. Falei que se ela explicasse enquanto lesse estava tudo bem. Falei que crença, religião, cada pessoa tem uma e devemos respeitar.

Falei da importância de se ler e contar histórias para as crianças. Um aspecto foi falado pela Cristiane, que é despertar o gosto. Falei que a criança que ouve as histórias recebe carinho, segurança, amor, porque a mãe está ali do seu lado, totalmente presente, nem que seja por poucos minutos. Sei que algumas delas trabalham muito, mas é importante. Além do que, a criança aprende sobre a própria língua portuguesa, regras, vocabulário etc....

Escolheram o tema sexo para o próximo grupo. Neste dia estavam presentes Angélica, Sara, Cristiane, Regina, Marta e Lídia.