

VANESSA MAICHIN

**VISITA ESCOLAR
UM RECURSO DO PSICODIAGNÓSTICO INTERVENTIVO
NA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL**

Mestrado – Psicologia Clínica

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2006

VANESSA MAICHIN

VISITA ESCOLAR

**UM RECURSO DO PSICODIAGNÓSTICO INTERVENTIVO
NA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL**

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção
do título de MESTRE em Psicologia
Clínica. Área de Concentração:
Práticas Clínicas, sob a orientação da
Prof (a) Doutor (a) Gohara Yvette
Yehia.**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2006

VANESSA MAICHIN

**VISITA ESCOLAR
UM RECURSO DO PSICODIAGNÓSTICO INTERVENTIVO
NA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL**

PUC – SP – 2006

Banca Examinadora:

*À minha irmãzinha Fernanda,
que é luz nas alamedas da
minha vida.*

*Ao meu companheiro Camon.
Dedico esta dissertação a ele,
pois foi a pessoa mais presente
durante todo o percurso
deste trabalho.*

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a minha orientadora Gohara Yvette Yehia que, mais do que me orientar, ensinou-me a construir, de forma “mais pessoal” essa dissertação. Lembro-me do dia em que dissera para mim: *“Vanessa, agora transforme esse texto cheio de referências em um texto seu, com a sua cara”*.

Ao meu companheiro “Cá”, que muitos compromissos desmarcou para ficar ao meu lado enquanto eu escrevia esta dissertação. Agradeço imensamente a esse homem que era meu namorado no início do meu mestrado, e que agora se tornou meu maridinho.

As integrantes da banca, Marília Ancona-Lopez e Silvia Ancona-Lopez que muito me auxiliaram, principalmente no momento da qualificação, com as críticas e sugestões feitas ao meu trabalho. Agradeço também a Lígia Caran Costa Corrêa por aceitar o convite em participar da banca como professora suplente.

A todos os professores do núcleo de práticas clínicas, em especial, a Marília Ancona-Lopez que me ensinou, durante dois anos e meio, a trilhar um caminho com “competência e coerência”.

A minha adorada amiga Vânia que me acompanha em todas as trajetórias de minha vida. Lembro-me do dia em que, entusiasmada, liguei

para ela contando sobre a minha entrada no mestrado e ela, tranqüilamente, me disse: *“Amiga, você tinha dúvida que entraria no mestrado... eu não tinha dúvida alguma, pois você sempre se esforçou para conseguir o que queria”* Agradeço, de coração, à sua amizade.

A minha “amiga” Giomara que me ensinou a diferença entre amiga e colega e que, mesmo a distância, me mostrou que é possível estar - junto. Lembro-me do dia em que fui visitá-la em sua casa em Santa Catarina e que, pacientemente, me ouvia falar sobre meus projetos do mestrado.

Ao grande amigo Pascoal que sempre me incentivou em minhas buscas. Com ele compreendi que é possível existir um “encontro entre almas”.

A minha família, em especial a minha mãe que, sempre me apoiou em todas as decisões da minha vida.

A minha enteada Paulinha que, com sua formação em pedagogia, muito me ajudou na elaboração do meu capítulo sobre escola.

A meu enteado Evandrinho que, após a qualificação, falava que havia ganhado uma “madrastinha qualificada”.

A minha cachorrinha Jaci, companheira de estudo que, em muitos momentos, comprovou àquela tese de que “fidelidade é virtude canina”.

Sumário

<i>Introdução.....</i>	<i>01</i>
<i>Um pequeno retorno ao passado</i>	<i>02</i>
<i>De volta ao presente.....</i>	<i>05</i>
<i>De volta ao passado.....</i>	<i>06</i>
<i>O caminho da pesquisa.....</i>	<i>13</i>
<i>A Escola e a Visita Escolar.....</i>	<i>18</i>
<i>Escola. Que lugar é este?.....</i>	<i>20</i>
<i>Bruno e a Visita Escolar.....</i>	<i>52</i>
<i>Considerações Finais.....</i>	<i>84</i>
<i>Referências Bibliográficas.....</i>	<i>93</i>

Resumo

MAICHIN, VANESSA Visita escolar, um recurso do psicodiagnóstico interventivo na abordagem fenomenológico-existencial. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil: 2006. 106 p.

O objetivo desta dissertação é refletir sobre a visita escolar, procedimento que faz parte do psicodiagnóstico infantil interventivo de base fenomenológico-existencial. O desafio desse trabalho é partir de um fenômeno familiar e já conhecido pela autora, a visita escolar, e retornar ao mesmo ponto agora apreendendo as especificidades deste recurso que permite ampliar a compreensão da criança e dos pais no processo de psicodiagnóstico. Fundamentos teóricos sobre o universo escolar intercalados com vinhetas de casos atendidos pela autora, assim como um caso clínico, deram condições de enfatizar a importância da visita escolar no processo de psicodiagnóstico. A escola tem uma importância significativa na vida da criança, pois é nesse novo grupo social, composto por diversas relações humanas que ela constitui uma nova rede de significados. A compreensão das relações de uma criança com os professores, colegas e outros profissionais da escola ampliam o olhar do psicólogo sobre ela. A relação dos pais com a escola e a expectativa que estes revelam sobre a instituição ampliam também o entendimento que o psicólogo tem da dinâmica familiar. As abordagens de ensino, o espaço físico e o de interlocução também são consideradas neste trabalho, pois revelam aspectos importantes da criança e de seus pais.

Abstract

MAICHIN, VANESSA The school visit, an interventional psychodiagnosis resource within the existential phenomenological approach. A master's dissertation presented to the Postgraduate Program in Clinical Psychology of Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brazil: 2006. 106p.

The goal of this dissertation is to reflect about the school visit, a procedure that is part of the interventional psychodiagnosis of children within the existential phenomenological approach. The challenge of this work is to start with a familiar phenomenon, already known by the author, the school visit, and then, return to it, but now by analyzing the details of this resource that make possible a wider comprehension of the child and of the parents in the psychodiagnosis process. Theoretical bases about the school universe intercalated with some short cases attended by the author, as well as a clinical case, make it possible to emphasize the importance of the school visit in the psychodiagnosis process. School has a meaningful value in the child's life, because it is within this new social group, composed of different human relationships, that the child composes a new meaningful network. An understanding of the child's relationships with the teacher, classmates and other school professionals enlarges the psychological understanding of the child. The relationship between the parents and the school, and the expectations that they reveal about the institution, expands the psychologist's understanding of the family dynamic. The learning approaches, the physical areas and interlocution spaces are also considered in this work, because they reveal important aspects of the child and the parents.

Introdução

É importante explicitar, inicialmente, que esse trabalho tem como *objetivo principal* refletir sobre a visita escolar, procedimento que faz parte do psicodiagnóstico infantil interventivo na abordagem fenomenológica.

A preocupação com esta questão teve suas raízes alicerçadas em um “momento de espanto”¹, pois como diz Merleau-Ponty: “*para ver o mundo e apreendê-lo como paradoxo é preciso romper nossa familiaridade com ele*”².

Um momento de espanto e aquilo que era tão familiar passou a ser questionado. Recorrerei a uma pequena parte de minha trajetória de vida profissional para descrever esse “momento de espanto”.

¹ Expressão utilizada pela professora Marília Ancona-Lopez, no primeiro semestre de 2004, referindo-se àquele momento de perplexidade com o qual nos deparamos e que traz questionamentos, no Núcleo de Estudos e Pesquisa das Práticas Clínicas em Psicologia, Programa de Estudo de Pós Graduação em Psicologia Clínica da PUC-SP.

² MERLEAU-PONTY, M. “A fenomenologia da Percepção”. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 10.

Um pequeno retorno ao passado

“O passado não é primordialmente significativo no tempo em que se deu; naquele tempo, talvez não tivesse significado algum... O passado que é significativo é o passado como aparece agora”.
*Van Den Berg*³.

Estou no ano de 1999, nono semestre do curso de psicologia⁴, cursando o estágio supervisionado de “Grupo de Pais e Psicodiagnóstico”, também conhecido como GP/Pd⁵. Trata-se de um momento muito significativo, pois tenho, pela primeira vez, a experiência de atender crianças, pais e, principalmente, de entrar em contato com uma abordagem pouco estudada durante todo o curso: a fenomenologia existencial.

Embora não conheça exatamente o que é fenomenologia, estou convicta que tem tudo a ver com a minha visão de homem pois, em vários momentos, a supervisora explicita que a *“fenomenologia vê o homem como um ser em movimento, que pressupõe ser capaz de se transformar”*⁶. Ou, *“a fenomenologia se preocupa com o que se apresenta”*⁷. Ainda, *“cada objeto tem vários significados, cada pessoa dá um significado diferente para ele. O*

³ VAN DEN BERG, J.H. Op cit. p. 70.

⁴ Graduação realizada na Universidade São Marcos.

⁵ Sigla de Grupo de Pais e Psicodiagnóstico.

⁶ Expressão utilizada pela supervisora Lígia Caran Costa Corrêa, em agosto de 1999, na disciplina GP/Pd, na Universidade São Marcos.

⁷ Idem, ibidem.

significado dado por cada pessoa depende de sua vivência e de sua história de vida”⁸.

Depois de quatro anos estudando psicologia, sinto-me afetada por uma abordagem que acredita “nas coisas mesmas” sem precisar recorrer ao que está por trás do fenômeno.

Paralelamente à descoberta da abordagem, entro em contato com o psicodiagnóstico interventivo e, pouco a pouco, as etapas deste processo são descritas pela supervisora. Temos cerca de dez encontros com as crianças e doze com os pais. Inicialmente, uma ou duas sessões com os pais para compreender a queixa e lhes oferecer o atendimento de orientação em grupo. Caso aceitem, os atenderemos em um grupo com outros pais que também terão seus filhos em atendimento. Este grupo será coordenado pela supervisora tendo como co-terapeutas os estagiários.

Formado o grupo e iniciado o atendimento, as crianças são atendidas no mesmo dia dos pais a fim de facilitar a ida dos mesmos à clínica-escola. As crianças são atendidas individualmente pela dupla de estagiários e, em um horário seguinte, os pais são atendidos em grupo.

No decorrer do processo é discutido com os pais, através da ficha de anamnese, das observações lúdicas e dos testes psicológicos, o desenvolvimento do filho. São realizadas uma visita escolar e uma domiciliar e, no final do processo, é apresentado um relatório final contando todas as

⁸ Idem, *ibidem*.

etapas do processo, discutindo com os pais, assim como com a criança, a necessidade ou não de um encaminhamento psicoterápico.

Ao descrever as etapas do psicodiagnóstico interventivo a supervisora enfatiza de forma veemente a importância de contarmos para os pais e para a criança como estão sendo percebidos e a valorização daquilo que estão dizendo. Segundo a supervisora essa postura é fundamental para que, tanto os pais como as crianças se tornem participantes do processo.

Embora no decorrer do curso eu tenha entrado em contato, teoricamente, com outros tipos de psicodiagnóstico mais tradicionais, foi o “psicodiagnóstico interventivo” que me foi apresentado para ser utilizado nos atendimentos do estágio de Grupo de Pais e Psicodiagnóstico (GP/Pd - 9º semestre).

De volta ao presente

*“O passado é o que se estende atrás de nós,
mas somente porque um futuro permite que aí se estenda.
E o futuro está aí adiante, a nossa frente, mas somente porque
é alimentado pelo passado. O presente é então o convite
vindo do futuro para ganharmos o domínio
dos tempos passados”.*
*Van Den Berg*⁹.

Gostaria de enfatizar que naquele momento em que conheci o “psicodiagnóstico interventivo” eu acreditava que se tratava de uma prática utilizada pela maioria dos psicólogos. Entretanto, constatei mais adiante, e isso faz parte do meu “momento de espanto”, que são poucos os profissionais que conhecem e utilizam esta prática. Retomarei adiante a esta questão a fim de resgatar mais um pouco da minha trajetória.

⁹ VAN DEN BERG, J.H. Op. cit. p. 79.

De volta ao passado

“O passado desempenha um papel, tem que preencher uma tarefa atual, para melhor ou para pior. Se o passado não tem tarefa alguma a cumprir, absolutamente nenhuma, então ele não está aí; então recordação alguma desse passado é possível”.
*Van Den Berg*¹⁰.

Agora estou em agosto de 2000, acabo de me formar e começo a atender no meu consultório particular.

Sinto-me muito segura nos atendimentos infantis, minha postura espelha-se na experiência adquirida nos atendimentos de Grupo de Pais e Psicodiagnóstico (GP/Pd) e de Psicoterapia Infantil (PI). Assim, continuo realizando com os novos clientes que me procuram na minha clínica particular o “psicodiagnóstico interventivo” e a psicoterapia infantil de base fenomenológico-existencial. Porém, nos atendimentos com adultos sinto-me um pouco despreparada.

Sentindo-me despreparada para começar a atender adultos e pensando em me aperfeiçoar, começo a fazer, paralelamente à supervisão clínica, um curso de formação em psicoterapia fenomenológico-existencial¹¹, e foi neste contexto que o “momento de espanto” se deu. Descreverei como isso se deu.

¹⁰ Idem, ibidem. p. 72.

¹¹ Curso realizado no Centro de Psicoterapia Existencial, coordenado por Valdemar Augusto Angerami – Camon.

Uma das temáticas do curso era “o atendimento infantil na perspectiva fenomenológico-existencial” e o conteúdo desta aula era muito parecido com o que eu havia aprendido na universidade com a supervisora do estágio Grupo de Pais e Psicodiagnóstico (GP/Pd) e Psicoterapia Infantil (PI). Desta forma, tudo o que a professora ¹² apresentava era muito familiar, inclusive, era a forma como eu atuava em minha prática clínica.

Enquanto para mim essa prática de atendimento se mostrava muito familiar, para os demais alunos, que não eram poucos, todo o conteúdo sobre o “psicodiagnóstico interventivo” não passava de uma grande novidade. Ficavam ainda mais perplexos com os recursos que o psicodiagnóstico utilizava: a visita domiciliar e a escolar.

O mais impressionante é que eram pessoas de vários lugares do Brasil; Paraná, Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo, Campinas... ; cerca de quinze alunos que nunca ouviram falar sobre esse modo de realizar o psicodiagnóstico. Todos ficaram perplexos por não conhecerem uma prática de atendimento tão enriquecedora. E eu fiquei ainda mais perplexa por me dar conta que era uma pessoa privilegiada por ter conhecido essa forma de trabalhar desde a minha graduação.

A partir deste momento comecei a ler textos de alguns autores que se dedicaram ao surgimento e ao desenvolvimento do psicodiagnóstico interventivo (Ancona-Lopez, M., Ancona-Lopez, S., Augras, Cupertino, Larrabure, Mattos, Moreira, Santiago, Trinca, Tsu, Verthelyi, Yehia...).

Através destas leituras entendi que o desconhecimento desta prática para

¹² Professora Débora Azevedo Cândido.

muitas pessoas se devia ao pouco tempo de existência deste modo de realizar o psicodiagnóstico interventivo.

Encantei-me por estas leituras e compreendi a base de minha prática. Até então, minha postura terapêutica era a reprodução dos ensinamentos da supervisora do estágio supervisionado da universidade em que me formei, porém, após estas leituras, entendi os pressupostos desta prática de atendimento.

Um desses textos em particular foi muito significativo, pois além de me esclarecer a respeito do surgimento e da trajetória do “psicodiagnóstico interventivo”, parece ter contado um pouco da minha história por ter ocorrido na universidade em que me formei. Foi fundamentalmente importante saber que o “psicodiagnóstico interventivo” surgiu a partir de muitos questionamentos e levantamentos ¹³ realizados por Ancona-Lopez, M. *“buscando oferecer um atendimento mais eficaz a população”* ¹⁴.

“Os psicodiagnósticos eram realizados segundo o modelo psicodinâmico proposto por Ocampo e Garcia Arzeno. Após uma ou duas sessões iniciais com os pais atendiam-se as crianças tantas vezes quantas necessárias para o profissional elaborar uma compreensão diagnóstica e, ao final do processo, chamavam-se novamente os pais para uma entrevista de devolução e encaminhamento. Esse diagnóstico individual desenrolava-se por aproximadamente 8 sessões, após o que, em geral, a criança aguardava

¹³ Esse levantamento ocorreu em 1981, e revelou que os serviços oferecidos por algumas clínicas - escolas mostravam-se pouco eficientes. (Ancona-Lopez, 1995)

¹⁴ ANCONA-LOPEZ, M. “Introduzindo o psicodiagnóstico grupal interventivo: uma história de negociações” IN: ANCONA-LOPEZ, M. (org) Psicodiagnóstico: processo de intervenção. São Paulo: Editora Cortez, 1995. p. 5.

psicoterapia”¹⁵. Assim, pais e crianças não participavam e não se envolviam de forma ativa no processo de psicodiagnóstico.

A partir de muitos questionamentos e reflexões realizados por Ancona-Lopez, M. e colaboradores, o psicodiagnóstico interventivo ganhou novos contornos, *“trouxo como consequência a valorização do conhecimento pessoal do cliente e de seus pais, assim como a necessidade de se trabalhar desde o início de modo conjunto e participativo, evitando guiar-se perante o caso apenas a partir das referências teóricas. O psicodiagnóstico aproximou-se da construção de um modo de compreender o cliente baseado, principalmente, na experiência do sujeito de si mesmo e do outro”*¹⁶.

A partir destas leituras compreendi que *“uma das contribuições do psicodiagnóstico fenomenológico-existencial está na reavaliação do papel desempenhado pelo cliente e pelo psicólogo, nesta situação em que o cliente se torna um parceiro ativo, envolvido no trabalho de compreensão e eventual encaminhamentos posterior”*¹⁷.

Se antes, eu adotava a prática do psicodiagnóstico interventivo como postura em meus atendimentos por gostar do “jeitão” como ele era conduzido, a partir destas leituras passei a adotá-la por ter maior conhecimento do seu significado. Compreendi que o psicodiagnóstico interventivo de base

¹⁵ ANCONA-LOPEZ, M. Op. cit. p. 89.

¹⁶ Idem, ibidem. p. 93.

¹⁷ YEHIA, Y.G. “Reformulação do Papel do Psicólogo no Psicodiagnóstico Fenomenológico-Existencial e sua repercussão sobre os Pais”. IN: “Psicodiagnóstico: Processo de Intervenção”. Ancona-Lopez, M. (org). São Paulo: editora Cortez, 1995. p. 118.

fenomenológico-existencial trabalha conjuntamente com os pais e as crianças fazendo com que estes se tornem participativos no processo por se basear nos pressupostos de intencionalidade da fenomenologia de que a consciência é sempre consciência de um objeto e este por sua vez é sempre objeto para uma consciência. O homem e o objeto se constituem conjuntamente, sendo assim, “não há um sujeito como observador de uma realidade objetiva da qual se encontra distante, mas sim um sujeito que experiencia o mundo, atribuindo significados e sendo por ele constituído”¹⁸. Assim, o psicodiagnóstico interventivo valoriza o conhecimento pessoal da criança e dos pais considerando importante a compreensão que os pais têm sobre seus filhos. Desta forma, a compreensão psicodiagnóstica será construída conjuntamente com os pais e com a criança¹⁹.

Além dos pais e da criança, existem outros recursos, no processo de psicodiagnóstico interventivo, que ajudam a ampliar a compreensão da criança

¹⁸ CUPERTINO, C. M. B. “O Psicodiagnóstico Fenomenológico e os Desencontros Possíveis”. IN: “Psicodiagnóstico: Processo de Intervenção”. Ancona-Lopez, M. (org). São Paulo: editora Cortez, 1995. p. 138.

¹⁹ Muitos trabalhos foram desenvolvidos para compreensão desta temática. Alguns deles são:

ANCONA-LOPEZ, M. “Atendimento a pais no processo de psicodiagnóstico infantil: uma abordagem fenomenológica”. Tese de Doutorado, São Paulo: PUCSP, 1987.

CORRÊA, L.C.C. “Grupo de orientação a pais: um estudo fenomenológico-existencial”. Dissertação de Mestrado, Campinas, São Paulo: PUCCAMP, 1996.

LARRABURE, S.A.L. “Grupo de espera; contribuição para atendimento psicológico em instituição”. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCSP, 1982.

MATTOS, R.M.C.B. “Um repensar sobre a queixa infantil: o uso de consultas psicológicas com pais numa perspectiva fenomenológico existencial”. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCSP, 1997.

MOREIRA DA SILVA, O.V. “Grupo Estruturado de vivências para pais”. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCSP, 1984.

YEHIA, G.Y. “Psicodiagnóstico fenomenológico existencial: espaço de participação e mudança”. Tese de Doutorado, São Paulo: PUCSP, 1994.

e da família, como por exemplo: os testes psicológicos²⁰, a visita domiciliar²¹ e a escolar.

Sobre o uso dos testes psicológicos no psicodiagnóstico foi realizada uma dissertação de mestrado por Barros, em que a autora propõe a utilização das histórias criadas pela criança para as pranchas do Children's Apperception Test (CAT-A) na entrevista devolutiva com os pais, para facilitar a compreensão das conclusões do psicodiagnóstico.

“Além de facilitar a compreensão e aceitação das conclusões do psicodiagnóstico, as histórias propiciam aos pais uma oportunidade de poder refletir sobre possibilidades de mudança de atitude no relacionamento com seu filho”²².

Sobre a visita domiciliar foi realizada uma tese de doutorado por Corrêa, em que a autora mostra a importância deste recurso no processo psicodiagnóstico interventivo. Em suas próprias palavras:

“Essa proposta, inserida no processo psicodiagnóstico interventivo, transforma a visita domiciliar em um recurso de suma relevância, uma vez que estende o olhar do psicólogo para além da observação da dinâmica das relações familiares – objetivo mais comumente adotado

²⁰ BARROS, D. “A utilização do CAT-A como instrumento facilitador nas entrevistas devolutivas no psicodiagnóstico interventivo”. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCSP, 1996.

²¹ CORRÊA, L. C. C. “Visita Domiciliar: recurso para a compreensão do cliente no psicodiagnóstico interventivo”. Tese de Doutorado, São Paulo: PUCSP, 2004.

²² BARROS, D. T. R. “A utilização do CAT-A como instrumento facilitador nas entrevistas devolutivas no psicodiagnóstico infantil”. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCSP, 1996.

por aqueles profissionais que utilizam a visita domiciliar. Mais do que perceber o movimento de cada membro da família e a forma como se relacionam, é preciso olhar com atenção ao redor e ‘ouvir’ as histórias que os objetos existentes na casa podem lhe contar. É, neste momento, que a dimensão reveladora da visita acontece... Não se trata, portanto, de incluir no processo um falar sobre a casa. O relato realizado em consultório, por mais minucioso que seja, jamais fornecerá a tridimensionalidade captada pelos sentidos. A intensidade do vivido não é substituível. A experiência compartilhada entre familiares e psicólogo, na casa da criança, produz efeitos em todos; provoca movimentos em cada um: do lado do psicólogo, novas compreensões que acarretam intervenções e estas, por sua vez, suscitam, nos clientes, outros entendimentos sobre eles mesmos”²³.

Sobre a visita escolar, apesar de citada em alguns trabalhos como recurso importante do psicodiagnóstico interventivo, esta não foi analisada em profundidade. Sendo assim, pensando em contribuir com a prática do psicodiagnóstico interventivo de base fenomenológico existencial, me propus a pesquisar esse fenômeno. Outra razão que me mobilizou a pesquisar sobre este assunto foi a falta de conhecimento de muitos psicólogos a respeito do psicodiagnóstico interventivo e principalmente em relação a esta possibilidade de visitar a escola da criança.

A visita escolar é utilizada no contexto do psicodiagnóstico interventivo de base fenomenológico existencial por alguns profissionais que acreditam que essa prática tem como objetivo ampliar a compreensão da criança, assim

²³ CORRÊA, L. C. C. Op. cit. p. 94.

como enriquecer este entendimento a partir de outros ângulos²⁴. Ou seja, da mesma forma que temos no psicodiagnóstico o olhar dos pais em relação à criança, o nosso entendimento através dos contatos com ela nas sessões lúdicas, os testes psicológicos e a visita domiciliar, teremos também a visão da escola. Com isso não estamos buscando qual das visões é a mais verdadeira, mas apenas ampliando a compreensão da criança vista por diversos prismas. Assim, o objetivo desta pesquisa é compreender o significado da visita escolar no psicodiagnóstico interventivo, e os benefícios e cuidados que seu uso proporciona.

O meu desafio é partir de um fenômeno já conhecido e familiar que é a visita escolar e retornar ao mesmo ponto; ampliando a apreensão das especificidades desta visita para uma maior compreensão da criança e dos pais no psicodiagnóstico.

O caminho da pesquisa

*“A exigência existencial enuncia-se assim:
não me sigas de modo algum,
segue a ti próprio”.*
*P. Riccoeur*²⁵

Para este desafio, primeiramente, realizei um levantamento bibliográfico para conhecer alguns pontos importantes do universo escolar.

²⁴ CORRÊA, L.C.C. “Grupo de Orientação à Pais: um estudo fenomenológico-existencial”. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: PUCCAMP, 1996.

²⁵ FOULQUIÉ, P. “O Existencialismo”. Rio de Janeiro, SP: Editora DIFEL, 1975, p. 203.

Conhecer as especificidades de uma escola me pareceu ser um dos pontos fundamentais para o psicólogo que quer ampliar a compreensão de uma criança através da visita escolar, pois, seguindo os pressupostos da abordagem fenomenológica, compreender o outro significa compreendê-lo em seu contexto. Sendo assim, conhecer a escola, que é um dos contextos em que a criança vive no mundo, significa apreendê-la nos seus detalhamentos mais importantes.

No momento em que essa pesquisa sobre o universo escolar se mostrou suficiente elaborei o primeiro capítulo deste trabalho intitulado “*A Escola e a Visita Escolar*”, em que tentei responder alguns questionamentos sobre o universo escolar, tais como: “Qual é a origem da escola?”. “Qual sua função social?”. “Qual é a função do professor?”. “Qual a importância dos colegas e do processo de aprendizagem para a criança?”. “Qual a importância dos pais no contexto escolar?”. Qual a importância dos ensaios pedagógicos? Tentei, com a ajuda de alguns autores do âmbito da pedagogia compreender “*O que é a Escola...*”, ou seja, “... *Que lugar é este?*”.

Ainda neste capítulo, intercalei, aos fundamentos teóricos, experiências de algumas visitas realizadas por mim às escolas. Não tive como objetivo analisar em profundidade esses casos, e sim, revelar vivências que ilustrassem algumas especificidades da escola que ajudaram a ampliar a compreensão da criança no processo de psicodiagnóstico interventivo.

A etapa seguinte do meu trabalho foi escolher um caso clínico que revelasse a importância da visita escolar no processo de psicodiagnóstico. Já havia atendido vários casos em que a visita escolar se mostrara reveladora de

conteúdos importante, mas achei importante atender um novo caso, pois embora eu tivesse anotações de todas as sessões destes atendimentos eles foram atendidos com o objetivo terapêutico e não de pesquisa, conseqüentemente não havia autorização por parte dos clientes para a sua utilização em uma pesquisa. Porém não descartei esses casos, eles foram transformados em vinhetas e serviram para ilustrar o primeiro capítulo sobre “*A Escola e a Visita Escolar*”. Desta forma, passei a atender três novos casos que me foram encaminhados pela clínica-escola da Universidade São Marcos. Na época eu era psicóloga credenciada desta universidade. Este credenciamento é um serviço oferecido para os alunos recém formados que se propõem a atender os encaminhamentos realizados pela clínica-escola por um valor simbólico. A partir do momento em que o cliente é encaminhado para o psicólogo credenciado este passa a ser atendido no consultório particular do profissional perdendo qualquer vínculo com a instituição.

Comecei a atender os três casos novos com o objetivo de escolher o que fosse mais ilustrativo da importância da visita escolar no processo de psicodiagnóstico. Gravei, com os devidos consentimentos, as sessões dos pais, da criança e a visita escolar dos três casos. Propus-me a ouvir as fitas somente após o término dos processos, quando teria já escolhido o caso. Após a escolha do caso, que se deu pelas peculiaridades apresentadas, ouvi, por diversas vezes, as gravações dos atendimentos do caso escolhido, e a partir da minha escuta elaborei um texto descritivo incluindo a fala dos clientes, as minhas falas e intervenções, a visita escolar e as reflexões acerca do caso. Este texto foi apresentado no segundo capítulo intitulado “*Bruno e a Visita Escolar*”.

Para a elaboração deste capítulo, que incluiu a descrição e análise do caso, utilizei o *método* fenomenológico e me apoiei na redução fenomenológica para compreender este fenômeno.

A fenomenologia, segundo Ancona-Lopez, M. é um método que se assemelha a uma espiral ²⁶, parte-se de um ponto para se chegar neste mesmo ponto, só que de forma enriquecida, com novos significados e com maior conhecimento de determinado fenômeno.

A redução fenomenológica, segundo Forghieri, “constitui-se de dois momentos, paradoxalmente inter-relacionados, denominados envolvimento existencial e distanciamento reflexivo. Ela inicia-se com o envolvimento existencial que consiste no retorno do pesquisador à vivência e sua penetração, na mesma... procurando sair de uma atitude intelectualizada para se soltar ao fluir de sua própria vivência, nela penetrando de modo espontâneo e profundo, para deixar surgir a intuição, percepção, sentimentos e sensações que brotam numa totalidade proporcionando-lhe uma compreensão global, intuitiva, pré-reflexiva dessa vivência”²⁷.

“Após penetrar na vivência de uma determinada situação... o pesquisador procura estabelecer um certo distanciamento da vivência, para refletir sobre essa sua compreensão e tentar captar e enunciar, descritivamente, o seu sentido ou o significado daquela vivência... Porém, o distanciamento não chega a ser completo; ele deve sempre manter um elo de

²⁶ Expressão utilizada em aula, no primeiro semestre de 2004, no Núcleo de Estudos e Pesquisas das Práticas Clínicas em Psicologia, Programa de Estudos de Pós Graduação em Psicologia Clínica da PUC-SP.

²⁷ FORGHIERI, Y.C. Psicologia fenomenológica. Fundamentos, métodos e pesquisa. São Paulo: Pioneira, 1993. p. 60.

ligação com a vivência, a ela voltando a cada instante, para que a enunciação descritiva da mesma seja a mais próxima possível da própria vivência”²⁸.

Após a elaboração deste capítulo, parti para as “*As Considerações Finais*”, em que aponte algumas especificidades existentes no contexto escolar que servem como base para compreender a relevância da visita escolar no processo de psicodiagnóstico interventivo de base fenomenológico existencial.

Não pretendi, neste capítulo final, confirmar hipóteses, pois “*o fenomenologista nunca tem necessidade de hipóteses. As hipóteses surgem quando a descrição da realidade termina prematuramente. A fenomenologia é a descrição da realidade*”²⁹. Assim, espero que a descrição do caso clínico, as vinhetas de alguns casos e as reflexões sobre a escola tenham se revelado como fenômeno para desvendar o significado da visita escolar no psicodiagnóstico interventivo.

²⁸ FORGHIERI, Y.C. Op. cit. p. 60.

²⁹ VAN DEN BERG, J.H. Op. cit. p. 104.

A Escola e a Visita Escolar

Ao adentrar em uma escola com a proposta de ampliar a compreensão de uma criança precisamos, inicialmente, compreender o que é uma escola. Encontramos na literatura as mais diversas reflexões acerca desse assunto, muitos são os caminhos percorridos pelos autores que pensam sobre a escola. Alguns se dedicam à “didática”, “formação de professores”, “educação”, “pedagogia”, “abordagens”, ao “processo ensino-aprendizagem”, “método”, e “conhecimento”. Outros sobre a “pedagogia do oprimido”, “educação para a liberdade”, “educação crítica”, “escola e democracia”, “função social da escola”, “pedagogia progressista” e ao “ensino afetivo”. Esse é um pequeno exemplo do que podemos encontrar na vasta literatura sobre a escola.

Diante desta complexidade percebemos que há diversas formas de se compreender o que é a escola. Muitos são os prismas pelos quais esse fenômeno é visto: político, cultural, social, filosófico, pedagógico, psicológico entre outros. Diante disto, faz-se importante esclarecer que não nos apoiaremos em nenhum prisma específico e não defenderemos nenhum posicionamento, pois isso fugiria de nosso propósito. Permitir-nos-emos passear por esse universo escolar sem um caminho pré-definido, mas com a

responsabilidade e o compromisso de encontrar um esteio significativo que nos servirá como base para a realização do propósito deste trabalho.

Levando em conta que o objetivo deste trabalho é dar visibilidade à visita escolar no psicodiagnóstico, de modo a compreender o que ela pode revelar ao psicólogo, intercalaremos, aos fundamentos teóricos, experiências de algumas visitas realizadas às escolas. Neste capítulo não teremos como objetivo analisar em profundidade esses casos, e sim revelar vivências que ilustrem algumas especificidades da escola que ajudaram a ampliar a compreensão da criança no processo de psicodiagnóstico.

Inicialmente, tentaremos responder alguns questionamentos, tais como: “Qual é a origem da escola?” “Qual sua função social?” “Qual é a função do professor?” “Qual a importância dos colegas e do processo de aprendizagem?”, “Qual a importância dos pais no contexto escolar?”. Qual a importância dos ensaios pedagógicos? Tentaremos compreender “*O que é a Escola...*”, ou seja, “... *Que lugar é este?*”.

*Escola. Que lugar é esse?*³⁰

*“A escola é o lugar onde a maioria das crianças entram em contato com o conhecimento socialmente produzido. É ainda o lugar em que vivemos a maior parte de nossa infância e adolescência, onde a vida em sociedade começa a ser aprendida”*³¹.

Nos tempos atuais é inconcebível falar de um mundo sem escola, mas a história nos conta que nem sempre foi assim, o mundo já existiu sem esta instituição. As crianças aprendiam na própria vivência do dia-a-dia e a partir de suas experiências com os mais velhos constituíam sua formação³².

“Enquanto os conhecimentos que um indivíduo precisava adquirir eram poucos e comuns a todos os demais de uma sociedade, a sua socialização era realizada por um simples contato com outros adultos”³³. Mas, a partir da Idade Média, com a divisão progressiva das funções dos indivíduos e com o acúmulo de conhecimentos, começou a ser necessária uma transmissão de

³⁰ O título deste capítulo é título de um livro que muito utilizei para a elaboração desta dissertação, do autor Setubal L, M.A.; Faria, A.B.G. São Paulo, CENPEC, 2001.

³¹ SETUBAL, M.A.; FÁRIA, A.B.G. “Escola, que lugar é esse?”. São Paulo, CENPEC, 2001. p. 17.

³² HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M.D.; OLIVEIRA, R.S.; e apresentado por FREIRE, P. (equipe do Idac); com a colaboração de SÉCHAUD, M. e FONVIEILLE, R. “Cuidado, Escola. Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo, Brasiliense, 1986. p. 23.

³³ DELVAL, J. “Crescer e Pensar. A construção do conhecimento na escola”. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998. p. 19.

conhecimentos específicos mais definidos. Assim surge a escola e a educação passou a ser produto desta instituição ³⁴.

A princípio a escola tinha como objetivo, por um lado, preparar os herdeiros da aristocracia “a pensar e a comportarem-se como grandes senhores” ³⁵ e por outro, ensinar os cidadãos mais pobres a tornarem-se “trabalhadores disciplinados” ³⁶. O que se priorizava como aprendizagem não era o ensino do conhecimento científico e sim o da moral e da religião, pois, desta forma, preservava-se a tradição burguesa evitando-se qualquer tipo de mudança.

A escola surgiu com uma função social bem definida, seus objetivos estavam muito mais alicerçados em interesses sociais do que em conhecimentos propriamente ditos. Caminharemos com maior afincamento nas reflexões sobre a “função social da escola” a fim de compreender qual a função exercida pela escola até os dias atuais.

Inicialmente faz-se importante explicitar o que estamos chamando de função social. A primeira referência na vida da criança, na maioria das vezes, é a família. É com os pais e familiares que ela aprende seus primeiros passos. Aprende não só o que é ensinado explicitamente como falar, conversar, andar, comer, se vestir etc, mas também o que é transmitido implicitamente, como por exemplo, a forma de se relacionar com os outros. Assim, pode-se dizer que a família é, na maioria das vezes, a primeira influência social recebida

³⁴ DELVAL, J. Op. cit. p. 19.

³⁵ HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M.D.; OLIVEIRA, R.S.; e apresentado por FREIRE, P. (equipe do Idac); com a colaboração de SÉCHAUD, M. e FONVIEILLE, R. Op. cit. p. 27.

³⁶ Idem, ibidem. p. 27-29.

pela criança. Influência esta que é modificada, ampliada e re-significada no contato que a criança tem com novas referências.

Nos tempos atuais, essa nova referência na vida da criança se dá bem cedo, pois o “fato da maioria dos adultos da família trabalharem fora de casa, faz com que as crianças comecem a ir cada vez mais cedo para as instituições nas quais permanecem grande parte do dia”³⁷. Com isso, uma nova possibilidade aparece no campo de referência da criança: a escola.

A escola tem uma importância significativa na vida da criança. É neste novo grupo social, composto por diversas relações humanas que ela constituirá uma nova rede de significados. Assim, ao falarmos em psicodiagnóstico infantil como instrumento de compreensão de uma criança, não podemos ignorar a escola como ponto fundamental.

Compreender a criança em seu contexto escolar é ir ao encontro dos ensinamentos de Laing (1982), entre outros existencialistas que nos diz que, para compreender uma pessoa é necessário conhecer o seu mundo³⁸. E a escola, por sua vez, faz parte do mundo de uma criança.

Neste contexto, podemos dizer, com Setubal e Faria (2001) que, a escola é um espaço tornado lugar. “Lugar... tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido e das possibilidades, o que garante a construção ... de sentidos históricos e culturais, produzindo a identidade. Lugar onde nos reconhecemos... Perceber a escola como lugar é entendê-la como construção

³⁷ DELVAL, J. Op. cit. p. 19.

³⁸ LAING, R. D. “O Eu e os Outros: O Relacionamento Interpessoal”. Petrópolis, Vozes, 1982. p. 129.

social, compreendendo o aluno na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios... A escola é assim lugar privilegiado para a construção de saberes e relações, tornando-se um agente fundamental de socialização e de transformação de individualidades”³⁹.

Diversos são os pontos importantes a serem observados em uma escola. Começaremos pelas relações humanas que aparecem como ponto fundamental na construção de uma rede de significados na vida da criança.

Se as relações humanas têm um significado importante dentro da escola, isso nos leva a acreditar que, ao realizar uma visita escolar, o psicólogo deve focalizar essa especificidade, compreendendo de que forma as relações humanas se dão naquela determinada instituição. Como a criança se relaciona com seus colegas. Qual o significado dessa relação para ela. Qual a importância que a escola dá para a relação inter pessoal. Como a criança se relaciona com os professores, e vice-versa. Qual o significado dessa relação para ambos. Como os funcionários se relacionam com as crianças e entre si, etc.

Dar importância às relações humanas é ir ao encontro, mais uma vez, dos ensinamentos de Laing que nos diz que “não podemos fazer um relato fiel de ‘uma pessoa’ sem falar de seu relacionamento com os outros...”⁴⁰, pois, “...cada qual está sempre *agindo* sobre os outros e *sofrendo* a ação dos

³⁹ S SETUBAL, M.A.; FARIA, A.B.G. Op. cit. p. 13/14/15.

⁴⁰ LAING, R. D. Op. cit. p. 78.

outros”⁴¹. Assim, a visita escolar nos ajuda a compreender como a criança está *agindo* sobre os outros e como ela está *sofrendo* a ação dos outros.

Um *outro* muito significativo no contexto escolar é o *professor*. Sua função, parafraseando Delval (1998), é muito importante, pois, a formação das novas gerações, e o futuro da sociedade, estão em suas mãos ⁴². O professor, “não apenas desenvolve nos alunos determinadas habilidades, mas também determinadas atitudes” ⁴³. Ele passa a ser uma nova referência na vida da criança, porém essa referência pode ser positiva ou não.

Lembro-me de uma garotinha de oito anos de idade que foi levada ao meu consultório por seus pais, pois se recusava a ir para o colégio. Os pais haviam acabado de se separar, mas participavam juntos das sessões de orientação e, aparentemente, mantinham um bom relacionamento ⁴⁴.

Não entendiam o comportamento da filha em não querer ir para o colégio, apenas achavam que poderia ter alguma ligação com a separação deles.

Após a separação, a garotinha e a mãe foram morar com a avó materna e o pai com a avó paterna. Na percepção dos pais, a adaptação a essa mudança não foi muito difícil para a menina, uma vez que já fazia parte da rotina dela passar muito tempo na casa da avó materna. Mesmo tendo uma boa adaptação, acreditavam que o comportamento da garota em não querer ir para a escola

⁴¹ Idem, *ibidem*. p. 78.

⁴² DELVAL, J. Op. cit. p. 234.

⁴³ VILLA, F.G. “A Crise do Professorado. Uma Análise Crítica”. São Paulo. Editora Papyrus, 1998. p. 95.

⁴⁴ Os dados de identificação do caso foram alterados com o propósito de preservar a identidade dos clientes.

podia estar relacionado com a separação deles, pois todas às vezes que ela se recusou em ir para o colégio, os pais, imediatamente, saíam de seus trabalhos e, juntos, acolhiam a menina.

Esse comportamento durou aproximadamente três semanas, quando decidiram procurar ajuda psicológica, pois estavam muito assustados em ver o comportamento da filha. Na hora de ir para a escola ela começava a tremer, chorar e implorava para os pais a deixarem ficar em casa brincando.

Durante essas três semanas ela foi à escola apenas uma vez, mas ao chegar na porta da escola chorou e se recusou a entrar. A mãe chegou a conversar com a coordenadora que afirmou não ter acontecido nada de excepcional na escola.

Nos meus contatos com a garota ela se mostrava uma criança alegre, divertida e sobre a separação dos pais compreendia que eles haviam se separado por não se gostarem mais. Achava, inclusive, que depois da separação “ficou melhor porque não brigavam mais” (sic). Isso confirmava a fala dos pais que diziam que a relação deles tinha melhorado muito com a separação, pois percebiam que se gostavam somente como amigos. Diziam também que estavam fazendo de tudo para que a separação não afetasse a vida da filha.

Quanto à escola, ela se recusava a falar sobre isso e durante nossas primeiras sessões conversávamos sobre outros assuntos de sua vida. Revelava-se uma menina vaidosa, afetuosa, simpática e bem sensível. Exigia cuidado para falar com ela, pois se magoava com facilidade. Característica essa

confirmada pela mãe que, contou diversas situações em que a menina se magoou com facilidade.

A cada sessão ela se mostrava mais alegre e demonstrava gostar muito de nossas conversas, mas no dia em que falei sobre a minha proposta em fazer a visita escolar (procedimento adotado por mim no processo de psicodiagnóstico), ela mudou completamente. Ficou bem agitada, não quis falar sobre a escola mas, mesmo assim, me autorizou a fazer a visita.

Na ocasião da visita escolar conversei com sua professora que se mostrou pouco disponível, mas respondeu algumas perguntas que fiz a ela. Era uma mulher hostil, agressiva e se referia à menina como sendo uma “criança mimada que parecia uma bonequinha de porcelana que, se encostasse, quebrava” (sic). Recusou-se a explicitar esse comentário, mas percebi que ela não simpatizava com a menina, aliás, demonstrava ser uma pessoa mal-humorada e agressiva. Por duas ou três vezes fomos interrompidas por pessoas que entraram na sala onde conversávamos e essas foram tratadas pela professora com muita hostilidade e agressão.

Quanto ao fato da garota não estar indo à escola há três semanas, a professora compreendia isso como “liberdade excessiva por parte dos pais” (sic) e justificava essa compreensão pela sua experiência como professora: “quando os pais não colocam limites, as crianças fazem o que querem” (sic).

A visita durou pouco tempo, pois, a professora “não tinha mais tempo para conversar” (sic). O tempo foi curto mas suficiente para compreender que a garotinha, uma menina sensível e delicada não estava suportando conviver

com uma professora hostil e agressiva. Essa percepção foi confirmada posteriormente nas sessões com a criança que passou a relatar várias situações em que se sentiu humilhada pela professora. Os pais decidiram transferir a filha para outra escola, uma vez que já fazia parte do projeto deles colocá-la em um colégio perto da nova casa. Ela foi encaminhada para psicoterapia, pois mostrava sofrer muito com sua sensibilidade exacerbada. Quanto à professora, os pais decidiram comunicar a coordenadora sobre a postura hostil e agressiva que ela teve com a filha deles. E assim finalizamos nossos encontros!

Parafraseando Setubal e Faria, é através da interação que o aluno estabelece com o professor que ele vai compondo e ampliando seu repertório de significados ⁴⁵. Esse repertório, segundo Delval, pode ser ensinado, tanto de forma explícita como implícita:

“A forma como a criança se relaciona com os adultos, as suas possibilidades de tomar iniciativas ou simplesmente de seguir as orientações, o fato de trabalhar em grupos ou isolado, receber os conhecimentos construídos pelo professor ou ter que construí-los por si próprio, a possibilidade de realizar jogos dentro da sala de aula, somente fora dela, ou sentir-se reprimido no jogo em todos os casos,... o fato das normas serem elaboradas pelos adultos ou com a participação das próprias crianças, o fato da escola ser mista ou só de meninos ou de meninas, as diferenças de tratamento, de maneira de vestir ou formas de comportamento que se estabelecem entre meninos e

⁴⁵ SETUBAL, M.A.; FARIA, A.B.G. Op. cit. p. 22.

*meninas, estes e muitos outros fatores irão influenciar... a conduta futura quando essa criança se tornar um adulto”*⁴⁶.

É através de todas essas práticas que a criança se torna um adulto dentro da sociedade em que vive. Nesse sentido, o papel do professor na vida da criança é tão importante quanto o papel exercido pelos pais dentro de casa. O professor se torna uma nova referência na vida da criança, não só pelos ensinamentos intelectuais transmitidos mas também pelas posturas adotadas em sala de aula⁴⁷.

Embora a função do professor seja considerada, de forma unânime, muito importante, precisamos compreender que ela ocorre com peculiaridades específicas dependendo de sua proposta e do seu contexto. Ou seja, enquanto em uma escola mais tradicional a função do professor é a de transmitir conhecimento, em uma escola progressista sua função é de reconstruir e questionar esse conhecimento. Por exemplo, enquanto na escola tradicional o conhecimento é transmitido como uma verdade (fala da professora: *hoje vocês aprenderão sobre o desenvolvimento tecnológico, tomem nota!*), na escola progressista o conhecimento é questionado e construído juntamente com o professor (fala da professora: *o que vocês sabem sobre o desenvolvimento tecnológico? O que vocês pensam sobre isso? Pensem em algum exemplo que ilustre o desenvolvimento tecnológico. Vamos pensar sobre isso?*).

Através desses dois exemplos compreendemos a enorme diferença existente entre a função de um professor que acredita nos pressupostos

⁴⁶ DELVAL, J. Op. cit. p. 51/52.

⁴⁷ Idem, ibidem. p. 51/52.

tradicionais e, por outro lado, aquele que acredita nos pressupostos progressistas. Certamente, o primeiro transmitirá para seus alunos uma atitude de passividade, enquanto o segundo uma atitude crítica de reflexão.

Esses dois exemplos de pedagogias (tradicional e progressista) foram citados apenas para clarear a nossa compreensão, o que não significa dizer que são os únicos tipos de abordagens existentes. Citaremos mais adiante os principais sistemas de ensino adotado nas escolas brasileiras. Vale ressaltarmos também que, nem sempre, a postura adotada pelo professor vai ao encontro da pedagogia adotada pela escola. Pode acontecer de um professor ter uma postura tradicional e atuar em uma escola que adote a abordagem construtivista ou, em contrapartida, outro que acredite nos pressupostos progressistas e atuar em uma escola tradicional. Isso porque, antes de ser um profissional, o professor é um ser humano dotado de valores, crenças e ideais que, muitas vezes, não coincidem com a abordagem adotada pela escola. Assim como aconteceu com o carismático professor de inglês John Keating (interpretado por Robin Williams no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*) que, ao chegar para lecionar num rígido colégio para rapazes, revoluciona e transforma com seus métodos de ensino pouco convencionais a rotina do currículo tradicional e arcaico da escola. Com humor e sabedoria Keating inspira seus alunos a seguirem os próprios sonhos e a viverem vidas extraordinárias⁴⁸.

Diferentemente do professor do filme que, mesmo com uma postura libertária foi lecionar em um colégio tradicional, certamente, haverá aqueles

⁴⁸ Trecho extraído da sinopse do filme “*Sociedade dos Poetas Mortos*”, dirigido por Peter Weir, em 1997.

que preferirão trabalhar em uma escola que adota os mesmos ideais que os seus, mas isso nem sempre acontece ou nem sempre é possível.

Se, em cada tipo de pedagogia, a função do professor será guiada conforme os princípios da abordagem ou de seus próprios, precisamos entendê-la em suas especificidades visando compreender de que forma essa função reflete na criança. Assim como aconteceu no filme anteriormente citado, em que a postura libertária do professor refletia intimamente na vida dos alunos e na estrutura familiar.

Uma das funções da visita escolar é compreender essa relação professor-aluno, e qual o significado para a criança, para o professor e também para os pais. Muitas vezes o papel do psicólogo no psicodiagnóstico é mostrar para os pais qual a função social que o professor está exercendo e como isto reflete na criança, pois nem sempre os pais têm consciência da existência das diversas abordagens existentes. Inclusive em muitas escolas, principalmente as públicas, não explicitam claramente qual a abordagem adotada.

Lembro-me de uma criança atendida por mim que foi levada ao meu consultório pelos pais que estavam muito incomodados com o jeito passivo do filho ⁴⁹.

Eram pais engajados em movimentos sociais e muito orgulhosos por terem participado de alguns movimentos estudantis. Acreditavam que a reflexão era a única forma de libertar as pessoas da alienação que o capitalismo impunha. Mostravam-se muito preocupados com a passividade do

⁴⁹ Os dados de identificação do caso foram alterados com o propósito de preservar a identidade dos clientes.

filho em aceitar tudo que as pessoas falavam para ele. Nada questionava, nada rebatia e tudo aceitava.

Na visita escolar, me deparei com uma escola super tradicional e um professor bem rígido que acreditava que seus alunos tinham que receber, de forma passiva, o conhecimento que ele transmitia. Essa postura não era somente do professor. Era a proposta da escola.

A partir dessa visita foi importante compreender o que fizeram os pais colocarem o filho em uma escola tradicional uma vez que tinham como expectativas educar um filho de forma mais crítica. Foi quando relataram que aquela era a mesma em que eles haviam estudado há trinta anos atrás, onde o ensino era diferente e os professores de escolas públicas eram pessoas altamente qualificadas e preocupadas em formar cidadãos reflexivos. Questionaram se adiantaria mudar o filho de escola, uma vez que não teriam condições de pagar uma escola particular com uma proposta de ensino libertária. Chegaram, então, à conclusão que o mais coerente seria deixá-lo nesta mesma escola e utilizar outros recursos que o ajudassem a construir um raciocínio refletivo como, por exemplo, incentivá-lo a ler bons livros. E assim eles fizeram!

Atendi outros casos em que me deparei com pais muito libertários que precisavam de uma escola mais conservadora para garantir uma educação com limites a seus filhos. E outros, mais conservadores que, colocavam seus filhos em escolas mais libertárias por não desejarem criá-los com a mesma rigidez com a qual formam criados.

Certamente, cada caso nos mostrará uma possibilidade diferente de compreensão. Mas para que essa seja ampla é importante entender a relação professor-aluno com seus desdobramentos, ou seja, quem é esse professor: saber a postura adotada por ele, os seus pressupostos pedagógicos, o que ele acha da relação professor-aluno. Quem é essa criança, qual a sua história, o que significa a relação aluno-professor para ela. Quem são esses pais, quais as expectativas que têm em relação ao filho e ao professor e que tipo de educação desejam dar para a criança. Enfatizamos, assim, que além de compreender essa criança através das sessões lúdicas e das sessões com os pais, mostra-se importante a realização de uma visita escolar.

Os *colegas*, de outra parte, também são indivíduos importantes na vida de uma criança. Entender como ela se relaciona com seus colegas é ponto imprescindível para compreendê-la em sua completude. A relação de uma criança com seus colegas revela a forma como seu repertório de significados é composto ⁵⁰.

Ao entrar em contato com outros colegas a criança conhece novas formas de relacionamento; os colegas passam a ser novas referências em seu campo existencial. Se, até o presente momento, a referência maior na vida da criança eram os pais, a partir do momento em que vai para a escola, os colegas igualmente passam a ser uma referência significativa para ela. Assim, é comum que ela comece a fazer comparações entre seus pais e os pais dos colegas, a forma de se vestir e a dos colegas, o corte de cabelo, o material escolar, etc.

⁵⁰ SETUBAL, M.A.; FARIA, A.B.G. Op. cit. p. 22.

Compreender essa relação é entender de que forma a criança entra em contato com o outro. Interagindo ou não com os colegas, respeitando-os ou não, preferindo ficar em grupo ou isoladamente, tendo facilidade ou dificuldade em fazer amizade, querendo se impor ou se mostrando submisso, realizando ou não tarefas em grupo, etc. Assim, a visita escolar nos ajudará a compreender esse detalhamento importante na vida da criança.

Lembro de uma mãe que me procurou por perceber seu filho muito inseguro, por falar pouco e não ter muitos amigos. Isso a preocupava na medida em que sentia que o filho estava se tornando, na percepção dela, uma criança triste ⁵¹.

Nos meus contatos com o garoto ele se apresentava de forma muito parecida com a descrição feita pela mãe. Mas, à medida que eu propiciava um espaço para ele falar, opinar, contar sobre suas coisas e fazer escolhas, ele se apropriava, pouco a pouco, de seus sentimentos e mostrava-se mais solto do que nas primeiras sessões. Parecia precisar de espaços e pessoas que lhe propiciassem atualizar suas potencialidades.

Com a visita escolar minha suspeita, de que o garoto precisava de mais momentos propiciadores para se sentir mais seguro e poder tomar algumas iniciativas, se confirmou. A escola era um desses espaços. A professora o descrevia de uma forma completamente diferente da descrição feita pela mãe.

Na escola ele tinha muitos amiguinhos, tendo, inclusive, muita facilidade em fazer amizade. Segundo a professora, era um choque para ela

⁵¹ Alguns dados do caso foram alterados com o propósito de preservar a identidade dos clientes.

saber que ele estava em um processo psicoterapêutico, pois o considerava uma criança normal e um aluno muito participativo. Dizia ainda que ele era uma criança muito querida por todos os amiguinhos.

Com a visita escolar compreendi que a relação que o garotinho estabelecia com seus amiguinhos era bem diferente da forma como se relacionava com a mãe. Percebi que ele era calado, sem iniciativa e até mesmo inseguro, somente perto da mãe. Sendo assim, após a visita, as sessões com a mãe seguiram um novo caminho e essas questões foram aprofundadas e melhor compreendidas.

Falar em relações humanas no contexto escolar e suas especificidades não significa considerar apenas os seus processos internos e seus integrantes, mas também outras relações significativas que circundam este contexto e entorno. Os pais (ou responsáveis pela criança), embora não freqüentem assiduamente a escola, são partes fundamentais dela. São eles, muitas vezes, que levam as crianças para a escola; são eles que participam (ou não) das reuniões, que incentivam (ou não) seus filhos nos deveres escolares e, são eles, principalmente, a grande influência durante todo o processo escolar da criança.

Diante da relevância dos pais no contexto escolar faz-se importante compreendermos de que forma se relacionam com a escola, com os professores e, principalmente, as expectativas que eles têm em relação a seus filhos e a escola. Segundo Delval, “os pais projetam uma série de expectativas sobre o trabalho de seu filho. É freqüente, também, que projetem suas

frustrações pessoais ou profissionais e que desejem que seu filho chegue mais longe que eles”.⁵²

Essas expectativas, muitas vezes, podem ser percebidas através da visita escolar. Lembro-me dos pais de um garotinho que procuraram atendimento psicológico com a preocupação de que o menino estava muito desinteressado pela escola. Embora nunca tivesse repetido de ano mostrava-se, segundo a percepção dos pais, mais interessado em brincar do que fazer lição⁵³.

Os pais possuíam um nível intelectual elevado, sendo o pai advogado e a mãe médica. Tinham como expectativa para o filho uma carreira que lhe desse um “futuro brilhante” (sic). Acreditavam que todos possuem um dom e que o filho ainda descobriria o seu.

No decorrer dos atendimentos, a mãe contava sobre sua história de vida e relatava a dificuldade financeira enfrentada em sua infância. Seu pai era músico, ganhava muito pouco e não conseguia sustentar a família. Contava sobre esses momentos com muita tristeza e revelava sua preocupação com o futuro do filho, afirmando, por várias vezes que não desejava isso para ele e, por isso, “precisa estudar, ser um bom profissional para não passar nenhuma dificuldade” (sic).

O pai concordava com a esposa e sempre repetia a mesma fala dela: “nosso filho precisa estudar, ser um bom profissional para não passar nenhuma dificuldade” (sic).

⁵² DELVAL, J. Op. cit. p. 237.

⁵³ Os dados de identificação do caso foram alterados com o propósito de preservar a identidade dos clientes.

O desinteresse com a escola começou, segundo o pai, depois que a mãe fez um planejamento de estudo para o menino. Antes, ele estudava de manhã, à tarde “ficava fazendo bobagem” (sic) (gostava de pintar e desenhar) e à noite, quando a mãe chegava do trabalho, ela o ajudava nas lições de casa. Mas quando o menino recebeu sua primeira nota sete, ela resolveu fazer um planejamento de estudo para ele pois, segundo suas próprias palavras “em vez de ficar fazendo bobagens, ele precisava estudar mais” (sic). E foi a partir daí que ele começou a ir mal na escola.

Nos meus contatos com o garoto, percebia-o como uma criança triste que nunca tinha nada a dizer, não brincava com nada e recusava qualquer convite que eu fazia a ele.

Na visita escolar os professores se mostraram todos confusos com o que estava acontecendo: descreviam o menino de dois jeitos completamente diferentes. O garoto de antes que era alegre, brincalhão e muito inteligente; o de agora, triste, desanimado e desatento nas aulas.

A professora o descrevia como uma criança que, antes, se saía bem em todas as matérias mas, especialmente em educação artística que era a disciplina em que se saía melhor. Ficava impressionada em ver a habilidade que ele tinha em desenhar, pintar e criar. Contou que, por diversas vezes, orientou a mãe a colocá-lo em algum curso de desenho ou pintura, pois ele tinha um grande dom artístico.

Isso muito me chamou atenção, pois, em nenhum momento essa habilidade artística foi mencionada pelos pais e muito menos revelada pela

criança nas sessões lúdicas mesmo diante de pincéis e tintas disponíveis na caixa lúdica.

Compreendi que o potencial artístico do garoto ameaçava profundamente as expectativas que a mãe tinha em dar para o filho um “futuro brilhante” (sic), uma vez que, para ela, ser artista tinha um significado impregnado de sofrimentos pela própria história vivida ao lado de seu pai que era músico.

A omissão desta habilidade foi percebida através da visita escolar e através das sessões posteriores essa questão foi trabalhada com os pais e com a criança. Saber quais são as expectativas que os pais têm em relação aos filhos mostra-se um ponto importante a ser compreendido no processo de psicodiagnóstico, não só nas sessões de orientação com os pais, mas também, através da visita escolar.

Tão importante quanto compreender as relações humanas existentes na escola é entender como se dá o *processo de aprendizagem* pois é através dele que a criança aprende o que lhe é transmitido. Existem diversas formas de um professor transmitir conhecimento: transpassando idéias prontas a serem adquiridas pelos alunos tal como foram repassadas; ensinando temas específicos com o objetivo de reforçar, extinguir ou alterar o comportamento do aluno; facilitando a comunicação do aprendiz para que ele mesmo estruture seus conhecimentos; possibilitando novas indagações diante de um

conhecimento pronto; propiciando aos alunos o desenvolvimento de uma consciência crítica e libertadora ⁵⁴.

Esses processos de aprendizagem, adotados por cada professor, são baseados em referenciais teóricos fundamentados nas pedagogias da educação que foram se constituindo ao longo do tempo. Muitos são os movimentos criados pelos profissionais da educação que resultaram em diversos ensaios pedagógicos, cada qual defendendo a sua visão de educação.

A primeira prática educativa, conhecida como *pedagogia tradicional*, nasceu com o surgimento da escola. E se a escola era considerada reflexo de uma sociedade conservadora, a prática educativa não poderia ser diferente. Tratava-se de uma pedagogia que transmitia de forma autoritária conhecimentos prontos a serem adquiridos passivamente pelos alunos. Apesar de muitos esforços por parte de profissionais da educação, e mesmo passados muitos anos do surgimento da escola, a função conservadora ainda encontra-se bem presente até hoje. Percebemos isso através dos tipos de pedagogias conservadoras que permanece até os dias de hoje.

Não temos como objetivo nos posicionar contra ou a favor desta função conservadora e sim explicitar como essa função se apresenta nos dias de hoje. Apesar de existirem muitas escolas conservadoras que adotam um tipo de ensino conteudista, muitos são os esforços por parte de profissionais da educação que lutam por um ensino libertário capaz de formar indivíduos com

⁵⁴ MIZUKAMI, M.G.N. “Ensino: As Abordagens do Processo”. São Paulo, EPU, 1986. p.13, 30, 48, 75, 96.

idéias próprias. É a partir dessa luta que surgem vários tipos de ensaios pedagógicos.

O primeiro movimento a se opor ao sistema conservador e tradicional é o da *escola nova*, também conhecido como *pedagogia renovada ou escolanovista*⁵⁵. A grande crítica que esse movimento faz ao processo de aprendizagem tradicional é sobre a cisão feita por esta abordagem que divide o ser humano em duas partes, de um lado a inteligência e a razão, e de outro, a emoção e a ação “reprimindo os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivas de uma boa e útil direção do trabalho de ensino”⁵⁶.

Em oposição a essa cisão, a proposta da pedagogia renovada é integrar essas partes que foram separadas tornando a aprendizagem um processo ativo e não passivo como propõe o método tradicional. Para isso, dois princípios são fundamentais para essa prática: primeiro, considerar “a criança como centro”⁵⁷ e, segundo, “contemplar as condições da vida social e cultural delas”⁵⁸.

Outro movimento que se opõe ao método tradicional é o *construtivismo* que, mais do que se posicionar contra este modelo, coloca-se contrário a qualquer tipo de modelo e método, justamente por acreditar que não existem fórmulas prontas no processo de ensino. Se em algum momento se fala em métodos é pela crença de que são “reinventados a cada situação”⁵⁹.

⁵⁵ Maiores informações à respeito desta pedagogia consultar: LOURENÇO FILHO, M.B. “Introdução ao Estudo da Escola Nova” Rio de Janeiro, EDUERJ, 2002.

⁵⁶ LOURENÇO FILHO, M.B. “Introdução ao Estudo da Escola Nova” Rio de Janeiro, EDUERJ, 2002. p. 233.

⁵⁷ LOURENÇO FILHO. Op. cit. p. 233.

⁵⁸ Idem, ibidem. p. 233.

⁵⁹ CHAUI, M.S. “Ideologia e Educação” IN Revista “Educação e Sociedade”. N.5. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1980. P. 39.

O pressuposto fundamental na educação construtivista é considerar o indivíduo como construtor de seu próprio conhecimento. Diferentemente do método tradicional em que o objetivo da educação é a transmissão de verdades, no método construtivista a proposta é que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades⁶⁰.

Trata-se de uma abordagem que, juntamente com a pedagogia renovada, considera a emoção e a afetividade como fundamentais para o desenvolvimento intelectual.

Considerar o mundo interno em uma abordagem de ensino é acreditar que o aspecto afetivo influencia o processo de aprendizagem do indivíduo. Mas, como será isso na prática? Será que o professor, que se diz construtivista ou escolanovista, respeita o aluno com dificuldades pessoais? E quando a criança atrapalha o bom desempenho da sala, o que esse professor faz?

Certamente não é possível responder a todas essas questões olhando para um fenômeno isolado, ou dando-lhe uma única resposta. Cada caso nos mostrará uma resposta diferente e o profissional que adotar a prática da visita escolar, por certo, vivenciará tantas experiências quantas visitas realizadas.

Em uma das visitas por mim realizada, em uma escola construtivista, foi possível perceber, por parte dos professores e da própria coordenadora, uma postura de muito respeito com as crianças.

⁶⁰ MIZUKAMI, M.G.N. op. cit. p. 71.

O meu propósito com a visita era compreender o olhar da escola em relação à criança que passava por um processo de psicodiagnóstico comigo. A queixa principal dos pais girava em torno da falta de limite e da agressividade que o filho apresentava. Nesse sentido, o posicionamento da escola (da professora e da coordenadora) foi de compreensão e respeito diante do problema da criança e disponibilidade para ajudar no que fosse possível. Além da preocupação em torno desta criança especificamente, a coordenadora demonstrou preocupação em relação ao resto da sala, uma vez que a agressividade de meu cliente afetava de forma significativa os demais alunos que, para se defenderem dos ataques agressivos do menino, tornavam-se agressivos também.

E diante dessa preocupação em nenhum momento a coordenadora desprezou o problema da criança, mostrando-se muito aberta a reflexões e, inclusive, pedindo orientações de qual seria a postura mais adequada a ser adotada pela professora. Certamente essa mesma postura não seria adotada por um professor que acreditasse nos pressupostos da *pedagogia tecnicista*, também conhecida como *comportamentalista*⁶¹ pois, diferentemente das duas abordagens citadas anteriormente em que a emoção e a afetividade são consideradas como fundamentais para o desenvolvimento intelectual na tecnicista os elementos não observáveis são desprezados⁶².

Dizer que os elementos não observáveis são irrelevantes significa desconsiderar a subjetividade, os sentimentos, as sensações e as emoções. É dizer que o aspecto afetivo em nada influencia o processo de aprendizagem

⁶¹ Maiores informações sobre esta pedagogia consultar: MIZUKAMI, M.G.N. “Ensino: As Abordagens do Processo”. São Paulo, EPU, 1986. p. 19/36.

⁶² MIZUKAMI, M.G.N. Op. cit. p. 20.

pois, para esta abordagem, o comportamento é o fenômeno mais significativo para a compreensão do homem ⁶³.

Em uma visita escolar que realizei, foi possível perceber o quanto a coordenadora parecia não considerar a subjetividade dos alunos, apesar desta instituição não ser considerada comportamentalista e sim construtivista. Tratava-se de uma criança que sempre tivera um bom desempenho escolar, mas que, por questões emocionais (separação dos pais, mudança de casa e de escola) passou a ter dificuldades em seu processo de aprendizagem. Por esse motivo foi transferida para uma sala especial com a justificativa de ter distúrbios de aprendizagem e atrapalhar o ritmo normal da sala. O agravante de tudo isso era o fato dessa “sala especial” ser considerada pelos alunos como a “sala dos repetentes e dos atrasados”, segundo fala da própria criança, o que acarretava para a mesma um desconforto muito grande perante seus amiguinhos.

A minha postura, diante desta situação, foi de intervir, dizendo para a coordenadora, que se tratava de uma criança que passava por diversas dificuldades pessoais e que seus distúrbios de aprendizagem eram decorrentes destes fatos e não de déficit intelectual, afirmação feita a partir dos testes aplicados por mim. A intervenção foi feita, mas nem por isso foi motivo de mudança de postura da coordenadora que disse “sentir muito por tudo que estava ocorrendo com a criança, mas nem por isso poderia prejudicar o bom rendimento das outras crianças da sala” (sic).

⁶³ Idem, ibidem. p. 20.

Ficou claro nesta situação que os aspectos emocionais da criança não eram levados em consideração e, por essa razão a postura da coordenadora ficou muito próxima daquela adotada na prática educacional comportamentalista. Isto nos leva a pensar e acreditar que nem sempre a postura adotada pelos profissionais que atuam na escola é condizente com a abordagem adotada.

Assim também acontece com profissionais que atuam em escolas tradicionais mas que adotam posturas mais humanistas. A *pedagogia humanista*, também conhecida como *histórico-crítica*⁶⁴ enfatiza de forma veemente a relação interpessoal.

O aluno, nesta concepção, diferentemente das abordagens tradicional e tecnicista, concebido como um receptor passivo, ordenado e determinado, é compreendido como um ser autônomo e livre, capaz de atualizar suas potencialidade se assim escolher. “Não existem, portanto, modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser”⁶⁵.

A pedagogia humanista considera de maneira relevante o mundo interno. Os sentimentos e as experiências exercem um papel significativo. A realidade é considerada um “fenômeno subjetivo, pois o ser humano

⁶⁴ Maiores informações sobre esta pedagogia consultar: MIZUKAMI, M.G.N. “Ensino: As Abordagens do Processo”. São Paulo, EPU, 1986. p. 37/57.

⁶⁵ MIZUKAMI. M.G.N. Op. cit. p. 44.

reconstrói em si o mundo externo, partindo de sua percepção, recebendo os estímulos, as experiências e atribuindo-lhes significados”⁶⁶.

Outra abordagem que muito valoriza a relação é a *pedagogia sócio-cultural*, também conhecida como a *pedagogia de Paulo Freire*⁶⁷. Trata-se de uma abordagem que enfatiza as relações interpessoais, as relações do homem com o mundo e, principalmente, a libertação desse homem do poder dominante.

Para Paulo Freire a reflexão é o único caminho para a libertação. Assim, o professor que adota esses pressupostos propõe aos alunos reflexões sobre si e o mundo. Porém essas reflexões não são sobre um homem abstrato nem sobre um mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo, “relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente”⁶⁸.

Esse tipo de método não é muito comum pois se trata de uma abordagem adotada por escolas que, realmente se propõem a seguir o método de alfabetização criado por Paulo Freire. Sendo assim, em toda minha experiência com visita escolar, embora tenha encontrado professores com discursos libertários, jamais me deparei com professores que, de fato, adotassem essa prática educativa.

⁶⁶ Idem, *ibidem*, p. 41.

⁶⁷ Maiores informações sobre esta pedagogia consultar: MIZUKAMI, M.G.N. “Ensino: As Abordagens do Processo”. São Paulo, EPU, 1986. p. 85 à 103. Ou, bibliografias de Paulo Freire.

⁶⁸ FREIRE, P. “Pedagogia do Oprimido”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 1.

Segundo Mizukami, essas seis pedagogias de ensino, *tradicional, escola nova, comportamentalista, construtivista, humanista e sócio-cultural*, são as abordagens de ensino que mais influenciam os professores. Embora tenhamos citado as abordagens de ensino como ponto importante a ser observado em uma visita escolar, não desconsideraremos os ensinamentos de Alencar (1996) que afirma que as especificidades de uma escola não dependem, exclusivamente, da orientação pedagógica ou filosófica adotada pela mesma ⁶⁹ pois, independente da abordagem adotada oficialmente pela escola, as pessoas que ali trabalham seguem (ou não) tal abordagem segundo seus próprios princípios.

Merleau-Ponty nos ensina que “as coisas são conceituadas a partir da nossa percepção” ⁷⁰, desta forma, uma abordagem de ensino precisa ser compreendida através da percepção e do significado atribuído por aquele que a adota e no contexto em que se encontra. Assim, no momento da visita escolar, tão importante quanto conhecer as abordagens de ensino adotadas pelas escolas é perceber de que forma as pessoas, que nela trabalham, utilizam-nas.

Outro ponto valorizado por muitos autores que se dedicam a pensar sobre a escola é o *espaço físico*.

Compreender o espaço físico da escola é apreender o significado de cada cantinho da escola. É alcançar o significado que professores e alunos atribuem

⁶⁹ ALENCAR, M.L.N.A. “Ser Professor Na escola Publica. Uma Abordagem Fenomenológica da Experiência Docente Na Escola Básica Do Distrito Federal”. Tese de Doutorado, São Paulo: PUC-SP, 1996. p. 256.

⁷⁰ MERLEAU-PONTY, M. “ Fenomenologia da Percepção”. São Paulo, Martins Fontes: 1994, p. 14.

à sala de aula, ao pátio, à biblioteca, à cantina, aos corredores, etc. É dimensionar o simbolismo presente em cada espaço.

Para Setubal e Faria o espaço físico transcende o espaço concreto. A sala de aula, os corredores, a quadra não se resumem a uma simples planta arquitetônica, e sim a uma espacialidade que revela “a convivência rotineira das pessoas em um espaço coletivo de relações grupais”⁷¹.

Conhecer o espaço físico, no momento da visita escolar, parece ser um ponto importante para compreender de que forma as práticas educacionais se desenvolvem. Alguns autores chegam até a descrever como seria um espaço físico adequado. Delval, por exemplo, considera importante pensar, em termos de espaço físico, principalmente, a sala de aula, pois se esta tiver as características adequadas, não serão necessários outros lugares, porque tudo poderá ser feito nela. Para ele, “é conveniente que a sala de aula seja um lugar espaçoso e bem iluminado onde possam ser realizadas tarefas muito variadas... É preciso fugir das carteiras alinhadas e fixas que só permitem aos alunos sentarem-se de uma forma determinada... deve ter cadeiras e mesas móveis que possam ser agrupadas de formas diversas conforme a atividade a ser desenvolvida. Tem que ser um laboratório a partir do qual o mundo pode ser estudado e uma base de onde se possa sair para esse mundo... A sala de aula deve dispor de uma biblioteca nos quais pode ser encontrada a informação necessária para as tarefas que estiverem sendo realizadas. É desejável dispor de água corrente e de estantes na sala, assim como de mesas longas junto às

⁷¹ SETUBAL, M.A.; FARIA, A.B.G. Op. cit. p. 15.

paredes, nas quais possam ser depositadas plantas, insetos, minerais, aparelhos de física e de todos os utensílios necessários para a exploração do mundo”⁷².

Para este autor, o espaço físico mais importante da escola é a sala de aula e esta, por sua vez, será, antes de qualquer coisa, um lugar onde se trabalhe com prazer. Por outro lado, encontramos outros autores que dizem que mais importante do que o espaço da sala de aula é pensar no “espaço de interlocução estabelecido entre educadores e alunos”⁷³. Assim, além de conhecer o espaço físico faz-se importante compreender como se dá o espaço de interlocução, ou seja, o espaço de diálogo estabelecido entre professor e aluno.

Parafraseando Setubal, é através desse espaço de interlocução que esses poderão se reconhecer uns aos outros como sujeitos. “É o reconhecimento que nos possibilita fazer parte de grupos e comunidades, no interior dos quais compartilhamos interesses e estabelecemos relações afetivas”⁷⁴.

O espaço de interlocução existe quando a pessoa sente que pertence a um grupo ou a um lugar; sente-se amparado, protegido, porque sabe que há ali pessoas que irão respeitar sua particularidade e seu modo de ver o mundo⁷⁵.

Lembro-me de um garotinho de 10 anos de idade atendido por mim que, muito sofreu com a perda desse espaço. Esse garotinho estudou desde o jardim

⁷² DELVAL, J. Op. cit. p. 176.

⁷³ SETUBAL, M.A.; FARIA, A.B.G. Op. cit. p. 74.

⁷⁴ Idem, ibidem. p. 74.

⁷⁵ Idem, ibidem. p. 74.

da infância em um único colégio mas, ao entrar na 4ª série sua mãe o transferiu para outra escola, onde trabalhava como secretária ⁷⁶.

Embora se tratasse de dois colégios particulares com a mesma qualidade de ensino a mãe optou por transferir o filho, alegando que neste novo colégio ela teria um desconto na mensalidade pelo fato de ser funcionária.

Ela foi procurar atendimento psicológico, pois, com a mudança de escola, o menino considerado um dos melhores alunos na escola anterior passou a se desinteressar pelas aulas, não fazia as lições de casa e não efetivava novas amizades. Na percepção da mãe, o filho gostava do novo colégio e por isso não entendia o que estava acontecendo com ele. A expectativa dela com o processo psicoterápico era que ele melhorasse na escola e começasse a tirar notas boas.

Nos meus contatos com o menino, ele só falava de sua antiga escola, pois era lá que ele se reconhecia, e onde tinha uma identidade. Não conseguia falar sobre a escola nova, afinal não a considerava como sendo sua. Sua escola era a antiga, seus amigos os antigos.

Na ocasião da visita escolar, tanto a coordenadora como a professora revelaram coisas que a mãe do garoto não havia contado em nossas sessões. Contaram que, depois que o menino foi estudar no colégio, a mãe que era funcionária da escola passou a ter um péssimo rendimento em seu trabalho, pois, em vez de trabalhar, preocupava-se somente com o filho e deixava de lado seus afazeres de secretária. Perguntava, a todo o momento, o que a

⁷⁶ Os dados de identificação do caso foram alterados com o propósito de preservar a identidade dos clientes.

professora achava do seu filho, questionava a coordenadora se ele era um bom aluno e, com tudo isso, seu trabalho ficava cada vez mais ineficiente.

O garoto que era considerado um ótimo aluno na outra escola passou a ter dificuldades e segundo a percepção da professora, “era como se ele não se sentisse à vontade nesta escola” (sic).

Vieram as primeiras notas e ele não conseguia tirar nenhuma nota azul. Chamaram a mãe para conversar sobre o mau-rendimento do filho e ela prometia que ele melhoraria no próximo bimestre. Vieram as segundas notas e, mais uma vez, nenhuma azul. Tanto a coordenadora como a professora percebiam que o garoto era uma criança inteligente, mas sentiam que ele não conseguia se adaptar ao novo espaço escolar. Falavam dessa percepção para a mãe que nada fazia a não ser prometer que ele recuperaria as notas vermelhas no próximo bimestre. Preocupadas com essa atitude da mãe em não considerar o que a criança sentia, a coordenadora fez um pedido de encaminhamento a um psicólogo. Foi quando a mãe tomou a iniciativa de procurar atendimento psicológico.

Na visita escolar compreendi que, mesmo diante das orientações da professora e da coordenadora, a mãe não estava aceitando o fato do filho não ter se adaptado a essa nova escola.

Com a devolutiva da visita escolar a queixa inicial ganhou novos contornos, e se anteriormente o motivo da mãe ter colocado o filho nesta escola era devido o desconto oferecido pela escola, agora, ela conseguia falar de sua necessidade em “controlar” a vida do filho. Contou que, no antigo

colégio, sempre dava um “jeitinho” (sic) de falar com os professores do filho para saber sobre o rendimento dele. Reconheceu que a decisão de transferi-lo de colégio foi somente dela e que, em nenhum momento, procurou saber o que ele achava desta escolha. Percebeu que a sua necessidade em controlar a vida do filho o prejudicava. Desta forma, decidiu transferi-lo novamente para seu antigo colégio, antes que fosse tarde para recuperar o ano letivo. Assim, o garoto voltou para seu antigo colégio e ela foi encaminhada para psicoterapia, pois sentia que precisava trabalhar melhor essa necessidade em controlar a vida do filho.

Esse caso nos mostra que a visita escolar revela aspectos ao psicólogo que, muitas vezes, não seriam revelados somente na sessão com a criança ou com os pais. Alguns casos, anteriormente citados, nos mostram que algumas suspeitas do psicólogo em relação a uma determinada compreensão são confirmadas através dessa visita. Também outros casos nos mostram que a visita à escola amplia a compreensão do psicólogo a respeito da criança e dos pais. Certamente o profissional que adotar a prática da visita escolar terá tantas experiências quantas visitas realizadas, pois cada fenômeno é único, tendo cada caso peculiaridades específicas que fazem com que cada um tenha sua própria singularidade.

Mesmo diante de casos com peculiaridades específicas, há sempre algo em comum entre os acontecimentos, pois o ser humano não é dotado somente de subjetividade, mas também de uma intersubjetividade que faz com que se constitua um mundo comum a todos. Através dessa intersubjetividade é

possível compreendermos uns aos outros, pois todos nós vivemos no mesmo mundo e existimos uns com os outros ⁷⁷.

Com base nestes pressupostos uma experiência, descrita e analisada em profundidade, serve como esteio para entendermos outras experiências semelhantes. Não pelo método de generalização que “coisifica” e explica o fenômeno dando-lhe o caráter de verdade única, e sim pelo método fenomenológico que descreve e compreende o fenômeno como uma construção de significados ⁷⁸. Desta forma, as experiências descritas até o presente momento sobre a visita escolar, e o caso apresentado a seguir nos darão condições de apontar a importância da visita escolar no processo de psicodiagnóstico.

Sabemos que cada visita realizada tem um significado diferente dentro de cada processo de psicodiagnóstico, por isso não temos como delimitar normas e regras rígidas a serem seguidas nesta prática, pois não há um único caminho e nem um único significado. Podemos apenas circunscrever, assim como fizemos neste capítulo sobre a escola, alguns pontos relevantes que nos guiarão rumo à construção desses significados.

Esses pontos relevantes serão mais bem compreendidos e analisados no caso de um processo de psicodiagnóstico apresentado a seguir.

⁷⁷ FORGHIERI, Y.C. “Psicologia Fenomenológica. Fundamentos, métodos e pesquisa”. São Paulo. Pioneira, 1993. p. 19.

⁷⁸ GONZÁLEZ REY, F.L. “Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios”. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 161.

Bruno e a Visita Escolar

Claudia, 31 anos, entrou em contato por telefone no meu consultório e falou de sua preocupação com o seu filho Bruno de 08 anos, por ele não estar bem na escola. Senti uma aflição muito grande em sua voz, revelando uma certa ansiedade, o que se confirmou ao me perguntar qual era o dia mais próximo para marcarmos a primeira sessão. Ofereci um horário na mesma semana e solicitei a presença do pai, uma vez que acho importante a presença do casal, não só na primeira sessão, mas em todo o processo. “Quando a entrevista é realizada com o grupo familiar obtemos elementos muito significativos para a análise, pois podemos observar como os diversos membros se relacionam, quais os papéis que assumem e qual a atitude que adotam em relação ao paciente”⁷⁹. Porém a minha experiência, e também a de muitos colegas, mostra que não são todos os casos em que o casal comparece nas sessões, sendo muito comum o comparecimento somente da mãe.

Foi exatamente o que aconteceu também neste caso, a mãe compareceu sem a presença do pai. Claudia explicou que seu marido Carlos era vendedor, trabalhava de segunda a segunda e só folgava uma vez por semana mas, mesmo marcando algumas sessões no dia de sua folga, ele não apareceu em nenhuma sessão durante todo o processo de psicodiagnóstico. Segundo

⁷⁹ SANTIAGO, M.D.E. “Entrevistas Clínicas”. IN: “Diagnóstico Psicológico: Práticas Clínicas”. Trinca, V. São Paulo: EPU, 1984 (Temas Básicos em Psicologia; V.10). p.73.

Claudia, o marido não encontrava nenhuma razão para levar o filho a um psicólogo, pois o considerava uma “criança normal” (sic). Ele respeitava a decisão dela, mas não participou do processo. Parecia que a imagem que os pais tinham do filho era diferente e ao questionar o que Claudia achava sobre isso respondeu que o marido era muito “sossegadão” (sic) e por isso não via problema em nada. Complementou dizendo que não via nenhum problema no marido não participar das sessões e disse que contaria para ele sobre as nossas conversas.

Claudia era uma moça bonita, seus cabelos eram loiros e seus olhos bem azuis. Vestia-se de forma simples e passava a impressão de alguém que não se cuidava muito. Seu semblante era de sofrimento e seu jeito afobado de falar demonstrava ansiedade.

Contou sobre sua apreensão com Bruno e disse ter tomado a iniciativa de procurar ajuda psicológica, pois sempre tivera uma preocupação muito grande com ele em relação à escola. Na ocasião do atendimento ele estava cursando a 2ª série em uma escola pública, mas ainda não sabia ler tudo. Comparou o desempenho de Bruno com seu filho mais novo, Breno, de sete anos, que cursava a 1ª série no mesmo colégio e que, embora ainda não lesse como o irmão, demonstrava um interesse maior com as atividades escolares.

Relatou que Breno era uma criança com muita iniciativa, fazia a lição ao chegar da escola, arrumava seu próprio material, brincava sozinho e guardava seus brinquedos. Considerava Breno “um exemplo de filho” (sic) e repetiu por diversas vezes que ele era o filho que não lhe trazia nenhuma

preocupação. Comentou que ele era tão “bonzinho” (sic) que às vezes até esquecia que havia uma criança em casa.

Parecia que Breno era o filho ideal para Claudia. Em contrapartida, considerava Bruno o oposto do irmão, pois não fazia a lição de casa, não arrumava o material sozinho e nem guardava seus brinquedos sem a sua ajuda. Percebi que Claudia se irritou ao falar do jeito de ser de Bruno e repetiu, por diversas vezes, que ele lhe trazia muita preocupação, principalmente por percebê-lo desinteressado com a escola.

Bruno nunca havia repetido nenhum ano letivo e não apresentava nenhuma nota abaixo da média mas, a maior preocupação da mãe era em relação ao desinteresse dele com as questões escolares. Achava preocupante sua falta de iniciativa, e com isso se questionava sobre a educação dada a ele, pois receava tê-lo prejudicado com sua super proteção.

Não aprofundei esta questão, pois estávamos no final da sessão. Procurei saber, assim como nos sugere Yehia, qual era a expectativa da mãe em relação aos atendimentos ⁸⁰, ao que respondeu apenas que gostaria de compreender melhor o seu filho. Comentei que retomaríamos nossa conversa no próximo encontro e expliquei que nos encontraríamos na semana seguinte e que depois começariam os encontros com Bruno. Enfatizei a importância em trabalharmos juntas e explicitiei que compartilharia com ela as percepções tidas em relação a Bruno. Falei sobre o sigilo e sobre o recurso da visita

⁸⁰ YEHIA, Y.G. “Reformulação do Papel do Psicólogo no Psicodiagnóstico Fenomenológico-Existencial e sua repercussão sobre os Pais”. IN: “Psicodiagnóstico: Processo de Intervenção”. Ancona-Lopez, M. (org). São Paulo: editora Cortez, 1995. p. 119.

escolar, disse que esse procedimento seria adotado somente com a autorização dela, do filho e da escola ⁸¹. Claudia mostrou-se muita satisfeita em saber sobre a visita e depositou uma grande expectativa neste encontro. Achava que eu poderia, juntamente com os professores, “arrumar uma fórmula para deixar Bruno com mais iniciativa” (sic). Fiquei com a impressão de que ela esperava a minha ajuda e a da professora para mudar o jeito de ser de Bruno, mas parecia não refletir sobre o que ela mesma poderia fazer para que isso ocorresse.

Pensei em aprofundar essa questão, mas estávamos apenas iniciando o processo além de ser o nosso primeiro contato. Assim decidi retomá-la em um outro momento. “Iniciar uma investigação por coordenadas que o psicólogo supõe importantes em prejuízo do que manifestamente se expressa como mais relevante na fala dos pais, pode resultar em fracasso por não encontrar motivação ou disponibilidade por parte deles, ...o assunto que os pais escolhem para falar é aquele sobre o qual podem falar, ...assim, toda pesquisa deve ser feita a partir do material referido pelos pais deixando-se para um momento mais adequado aquela passível de lhes provocar maior temor ...” ⁸².

Entreguei a ficha de anamnese para Claudia e disse que se trata de algumas perguntas que focam aspectos do desenvolvimento da criança. Expliquei que a ficha poderia ser respondida com a ajuda de outras pessoas que acompanharam o desenvolvimento de Bruno, se fosse necessário.

⁸¹ A visita escolar é realizada somente com a autorização dos pais, pois o objetivo deste recurso é ampliar a compreensão da criança e jamais se tornar algo invasivo.

⁸² SANTIAGO, M.D.E. Op. Cit. P. 72.

Através deste primeiro contato uma primeira imagem se delineava para mim. Percebia uma mãe bastante preocupada não só, com o desinteresse apresentado por seu filho em relação às atividades escolares e com a sua falta de iniciativa, mas também com a diferença de ritmos entre os dois filhos. Todas essas preocupações pareciam angustiá-la de forma contundente. Porém nada disso era preocupante para o pai. Isso muito me chamou atenção, pois, Bruno era percebido de maneiras diferentes pelos pais.

Minha percepção, na primeira sessão, da expectativa de Claudia transformar Bruno em uma criança com mais iniciativa, mas que nada fazia nesta direção se confirmou na segunda sessão, quando relatou que não queria que Bruno fosse como ela, sem iniciativa, tímida e dependente. Esperava, com o processo de psicodiagnóstico, que ele se transformasse em uma criança mais expansiva, menos tímida e mais interessada nas atividades escolares.

Discutimos alguns pontos importantes da anamnese.

A anamnese, “em geral enfoca aspectos do desenvolvimento bio-psico-social da criança”⁸³, desta forma é possível conhecer o desenvolvimento da criança assim como “apreender melhor a dinâmica familiar”⁸⁴. Claudia contou que preferiu responder o questionário sozinha para não demorar muito, pois tinha muito serviço de casa para fazer. Tive a impressão de estar diante de uma pessoa que lidava com as questões da vida de uma forma bem prática, o que se confirmou ao dizer que se fosse responder com a ajuda do marido e dos

⁸³ YEHIA, Y.G. “Reformulação do Papel do Psicólogo no Psicodiagnóstico Fenomenológico-Existencial e sua repercussão sobre os Pais”. IN: “Psicodiagnóstico: Processo de Intervenção”. Ancona-Lopez, M. (org). São Paulo: editora Cortez, 1995. p. 123.

⁸⁴ ANCONA-LOPEZ, S. “Psicodiagnóstico: Processo de Intervenção?”. IN: “Psicodiagnóstico: Processo de Intervenção”. Ancona-Lopez, M. (org). São Paulo: editora Cortez, 1995. p. 99.

filhos “perderia muito tempo” (sic). Complementou dizendo que apesar de ter respondido sozinha foi uma experiência boa, pois relembrou muitas coisas. Assim, a anamnese “serve para que os pais se debrucem sobre sua experiência passada e presente com o filho, podendo esclarecer sentimentos e expectativas que atuam no relacionamento com a criança”.⁸⁵

Normalmente leio todas as respostas escritas pelos pais e discuto com eles somente aquelas que mais me chamam atenção. Assim procedi questionando até que idade Claudia havia morado no Ceará. Relatou que morou lá com a família até seus 18 anos. Em seguida mudou-se para São Paulo, onde conheceu Carlos, seu atual marido, e logo engravidou de Bruno. Ele foi uma criança desejada tanto em relação ao nascimento quanto ao sexo, porém as condições emocionais e de saúde dela, durante a gravidez, não foram nada boas, tendo enjôos praticamente todos os dias até o final da gravidez.

Segundo Claudia, seus enjôos eram de ordem emocional, pois se sentia muito sozinha em uma cidade completamente desconhecida, e em uma nova família. Claudia morava com o marido, mas quase toda família dele morava próximo à sua residência e isso era um problema na vida dela, pois eram pessoas que se “intrometiam” (sic) constantemente em seus projetos. Isso não era um problema para seu esposo, uma vez que já estava acostumado com essa dinâmica, porém era um “tormento” (sic) em sua vida.

Quanto ao desenvolvimento geral da criança, não houve nada preocupante seguindo os padrões esperados de crescimento. Bruno nasceu de parto cesariana, mamou no seio até dois anos de idade, e com seis meses

⁸⁵ YEHIA, Y.G. op. cit. p. 123.

iniciou sua alimentação com sopinhas e frutas. Atualmente alimenta-se bem. O fato de Bruno ter mamado no seio até os dois anos de idade e da mãe ter falado, no final da primeira sessão, de seu receio em tê-lo prejudicado com sua superproteção me fez pensar em uma possível dificuldade dela em lidar com as separações naturais de uma relação mãe e filho. Para confirmar a minha percepção questionei o porque da criança ter mamado no seio até os dois anos de idade, ao que me respondeu que tivera dificuldade de retirar o seio pois ele chorava muito, pedia o seu peito e ela ficava com muita “dó” (sic) dele.

Nos primeiros cuidados com Bruno, Claudia recebeu auxílio de sua mãe que veio do Ceará passar dois meses com ela, mas quando esta foi embora ficou “desesperada” (sic) e muito insegura, pois não tinha quem lhe ajudasse. O marido trabalhava na rua como vendedor, não tinha tempo para auxiliá-la e sua família inteira morava no Ceará. As irmãs do marido foram as pessoas que mais lhe auxiliaram neste momento mas, segundo Claudia, “elas mais se intrometiam do que ajudavam” (sic).

Claudia falou deste momento de sua vida com muita tristeza. O que mais a incomodava era o fato dela não ter colocado nenhum limite em suas cunhadas. Contou que sempre foi uma pessoa muito tímida, medrosa, sem iniciativa e nunca falava o que a desagradava. Quando se mudou para São Paulo esse jeito se agravou pois, além de não conseguir se posicionar, entrou em uma família que cuidava excessivamente de sua vida, principalmente suas cunhadas. Acolhi Claudia que muito chorava e a convidei a falar mais sobre si mesma.

Sobre seu jeito medroso, Claudia relatou ter sido tão protegida por sua mãe que cresceu sem iniciativa e com medo de tudo. Também era incapaz de se defender sozinha. Contou que, quando era pequena, queria muito fazer aula de natação mas a mãe não deixou com medo dela se afogar na piscina. Relatou não saber nadar e não ter coragem de se matricular em uma escola de natação.

Claudia culpou a mãe por não ter lhe dado mais liberdade, pois em seu entendimento, se isso tivesse ocorrido ela seria, hoje, uma mulher mais corajosa, com mais iniciativa e capaz de se defender sozinha. Questionei o que a fazia acreditar nisso, e assim “abri espaço para desvelar as crenças e construções explicativas que essa mãe criou para dar conta de suas angústias”⁸⁶. Assim Claudia respondeu que “certeza não tinha de nada” (sic) mas acreditava que, quando uma mãe ensina um filho, desde pequeno, a “dar seus primeiros passinhos, depois os próximos passos serão mais fáceis” (sic). Reconheceu que não adiantaria culpar sua mãe a vida inteira e que, em vez disso, deveria fazer algo para mudar esta situação e falou novamente da dificuldade em tomar qualquer tipo de iniciativa.

O que mais me chamou a atenção na anamnese foi o fato de Claudia ter falado, desde a primeira sessão, de seu descontentamento com o comportamento de Bruno na escola. Entretanto, embora o assunto fosse retomado na anamnese, não citou em nenhum momento qualquer tipo de dificuldade. Sendo assim, procurei saber se tinha respondido corretamente às perguntas que se referiam à escola. Respondeu que sim e explicou que sua maior apreensão com Bruno na escola se relacionava com a falta de iniciativa dele.

⁸⁶ ANCONA-LOPEZ, S. Op. cit. p. 98.

Neste momento, Claudia retomou sua preocupação com Bruno e disse ter medo dele sofrer tanto quanto ela por ser uma pessoa tímida, medrosa e sem iniciativa. Falou de seu receio em ter prejudicado o desenvolvimento dele com tanta super proteção.

Contou que, desde a mais tenra idade, não o deixava fazer nada sozinho. Se ele pedisse para tirar a blusa não deixava para não se resfriar; se tirasse o sapato ela mandava calçá-lo de volta para não ficar doente; se demonstrasse a intenção de pegar um copo de água para beber corria na frente e pegava por ele. Claudia achava que agindo desta forma estaria protegendo o seu filho, mas atualmente, percebe que prejudicou o seu “desenvolvimento” (sic) com essa excessiva proteção.

Contou que, por diversas vezes, procurou os professores de Bruno para saber o que eles achavam do desenvolvimento dele. Fez isso com os professores da pré-escola, da 1ª e 2ª séries, e ouviu por parte deles que Bruno não apresentava nenhum problema. Ainda assim continuava preocupada, pois percebia a diferença entre Bruno e Breno. Comentou também que achava a escola “um pouco fraca” (sic).

Ao ser questionada sobre o que esperava da escola de Bruno, Claudia respondeu que “a escola deveria ser aquele lugar onde a criança entra sem saber nada e sai sabendo tudo” (sic). Embora tenha feito este comentário em tom de brincadeira parecia que ela realmente esperava que a escola desse conta, sozinha, de ensinar uma criança a se desenvolver. Parecia não se sentir responsável pelo processo de aprendizado do filho.

Até este momento, Claudia revelara apenas sua preocupação com o desenvolvimento do filho e sua falta de interesse na escola. Perguntei então como ela o percebia em outras situações. Respondeu que Bruno era muito distraído e desatento com tudo, mas com “as coisas dele” (sic), principalmente com seus brinquedos e suas brincadeiras, ele era bem interessado.

Percebi que Claudia falava de uma criança que gostava de brincar e que era mais atencioso com as coisas que lhe interessavam. Compartilhei com ela essa percepção, uma vez que acho importante valorizar os aspectos positivos da criança, não enfatizando apenas as limitações ⁸⁷.

Claudia nada comentou sobre as potencialidades de Bruno e voltou a comparar o jeito de ser dos dois filhos. Repetiu que, na sua percepção, Breno era uma criança “mais dada, carinhosa e com mais iniciativa para fazer qualquer coisa” (sic). Diferentemente de Bruno que era considerado por ela “dependente, medroso, sem iniciativa e mais na dele” (sic). Para exemplificar, contou um pouco da rotina deles para mostrar a dependência e a falta de iniciativa de Bruno. Relatou que os dois acordavam cedo para ir à escola. Enquanto Breno levantava, escova os dentes, se trocava e tomava café, Bruno ficava “ensaiando” (sic) para levantar. Segundo ela, se não ficasse “em cima” (sic) ele não se arrumava. Por volta das 07h30 o pai levava os meninos para a escola e ela ia para uma clínica, onde trabalhava como recepcionista das 08h00 às 14h00. Ao chegar em casa, por volta das 15h00, Claudia já encontrava Bruno e Breno almoçados. Eles saíam da escola às 12h00 e eram apanhados por uma tia que, além de levá-los para casa, providenciava o

⁸⁷ MUNHOZ, M.L.P. “A criança participante do psicodiagnóstico infantil grupal”. IN: “Psicodiagnóstico: Processo de Intervenção”. Ancona-Lopez, M. (org). São Paulo: editora Cortez, 1995. p. 181.

almoço e aguardava a sua chegada. Na parte da tarde, enquanto ela dava conta de seus afazeres domésticos, Breno e Bruno faziam as lições de casa. Breno sempre era o primeiro a terminar e Bruno “enrolava o máximo” (sic) para fazer a lição. Contou sempre precisar parar os seus afazeres para ajudá-lo na lição.

Ao ser questionada qual era a ajuda que ele dava a Bruno, Claudia respondeu que ele sabia fazer a lição mas “o problema dele era a preguiça” (sic). Explicou que o simples fato de sentar ao seu lado e ler o enunciado da lição era o suficiente para que fizesse a tarefa. Voltou a repetir que o problema dele era “preguiça e falta de iniciativa” (sic). Complementou dizendo que se dependesse dele passaria a tarde inteira ao seu lado ajudando em sua lição.

Compreendi que Bruno preferia fazer a lição com a presença da mãe. Não parecia se tratar de uma dificuldade em fazer as tarefas e sim uma preferência em ter a presença da mãe no momento de realizar a lição de casa. Compartilhei com a mãe a minha percepção e a convidei a pensar sobre isso. Claudia apenas comentou que, em sua opinião, Bruno tinha dificuldade em fazer a lição sozinho e voltou a repetir que Breno não apresentava essa dificuldade.

Comparou novamente o desempenho dos dois filhos, falou que gostaria que Bruno fosse igual ao irmão que sentava, fazia a lição e não a chamava para nada. Disse gostar desta atitude de Breno, pois além de não precisar interromper seus afazeres domésticos, demonstrava com isso ser uma criança “bem desenvolvida que sabia se virar sozinha” (sic).

Quanto ao jeito medroso de Bruno, não conseguiu lembrar de nenhuma situação em que demonstrara medo mas, repetiu por diversas vezes, que ela o considerava uma criança medrosa.

Através destas sessões percebi que se tratava de uma mãe muito preocupada com o desenvolvimento do filho, pelo fato dele ter características muito parecidas com as suas. Embora não tivesse conhecido o pai percebi, através das histórias contadas pela mãe, que essa preocupação não era compartilhada por ele, uma vez que ele considerava Bruno uma “criança normal” (sic). Segundo o que contava, o marido tratava os filhos de uma forma bem diferente da dela. Enquanto ela os prendia, o pai soltava, pois achava que “os meninos tinham que se virar sozinhos” (sic). Complementou dizendo que os filhos preferiam passear com o pai pois sabiam que se ela estivesse junto teriam que ficar “grudados” a ela (sic).

Nas sessões seguintes essas questões foram retomadas ganhando um caráter mais reflexivo e interventivo. Claudia relatou ter consciência que repetia com seus filhos a mesma educação recebida da sua mãe. Percebeu que, da mesma forma que a super proteção da mãe a levou a um desencorajamento diante de algumas situações da vida, isso também poderia acontecer com seus filhos. Falou de sua vontade em dar-lhes mais liberdade mas não sabia ao certo se conseguiria fazê-lo.

Retomou sua preocupação quanto ao desenvolvimento do filho e falou chorando que precisava ter certeza que Bruno não fora prejudicado com a proteção excessiva dada por ela. Acolhi a sua aflição e disse que compreendia o que estava sentindo. Complementei dizendo que parecia que a maior

preocupação dela era saber se Bruno se tornara uma criança tímida, medrosa e sem iniciativa por causa de sua super proteção. Claudia confirmou minha percepção e voltou a falar que não queria ver o filho sofrendo como ela sofreu.

Percebi que o fato de Claudia ter recebido uma educação super protetora e, conseqüentemente, ter sofrido por ser uma pessoa tímida, medrosa e sem iniciativa, fazia com que ela se preocupasse quanto a educação dada a Bruno, uma vez que ela o percebia uma criança com todas essas características. Assim, fazia uma forte associação entre essas características e um possível sofrimento.

Ao ser questionada se não se preocupava com a super proteção dada ao filho mais novo, respondeu que também exagerou na proteção com ele mas, o fato dele ser uma criança “esperta” (sic) e com iniciativa lhe dava a impressão de não tê-lo prejudicado. Diferentemente de Bruno que demonstrava uma dificuldade muito grande em tomar iniciativa.

A imagem que eu tinha de Bruno, formada a partir dos relatos da mãe, era a de um garoto tímido e com pouca iniciativa. Porém, em alguns momentos, essa imagem se desfazia com os comentários de Claudia em relação ao marido considerar Bruno uma “criança normal” (sic).

Não conseguia formar nenhuma imagem clara de Bruno em relação a ser dependente ou não, mas esperava me deparar com uma criança com baixa auto-estima devido às constantes comparações feitas pela mãe entre ele e o irmão mais novo. Imaginava também encontrar uma criança sufocada pela super proteção da mãe. Confrontei essas imagens com a criança que conheci

em meu primeiro encontro com Bruno. Embora eu tivesse uma idéia de como a criança era, justamente por ter o relato da mãe, segui o que nos ensina Munhoz: mesmo diante desta idéia formada “me disponho a conhecê-las tal como se apresentam, permitindo-me assim confrontar as expectativas anteriores com as informações obtidas naquele momento”⁸⁸.

No dia marcado para nos encontrar Bruno me aguardava na recepção junto com sua mãe. Antes mesmo de me apresentar, Claudia já foi falando que era para ele conversar com a psicóloga e que não era para ficar de “boca fechada” (sic). Ele abaixou a cabeça e, sem graça, deu uma risadinha. Fomos para a sala de atendimento, onde me apresentei e disse que, diferentemente do que a mãe havia dito, ele só falaria se quisesse. Percebi, através do largo sorriso dado por ele que havia gostado do meu comentário.

Bruno era bem parecido, fisicamente, com sua mãe. Era loirinho com os olhos claros, sendo sorridente e simpático. Seu tom de voz era constantemente baixo e falava de forma bem tranqüila. A primeira impressão que tive era de uma criança calma e serena.

Apresentei a sala de atendimento para ele. Expliquei sobre o sigilo; falei sobre o nosso tempo, mostrei-lhe a caixa lúdica e contei que ele teria uma pasta para guardar seus desenhos, caso viesse fazer algum. Falei sobre a minha proposta em realizar uma visita em sua escola e ao pergunta-lhe o que achava sobre isso, não demonstrou nenhuma objeção⁸⁹.

⁸⁸ MUNHOZ, M.L.P. Op. cit. p. 184.

⁸⁹ A visita escolar é realizada somente com a autorização da criança, pois o objetivo deste recurso é ampliar a compreensão da criança e jamais se tornar algo invasivo

Durante meus contatos com Bruno, o percebi como um menino muito afetuoso, sensível e educado. Mostrou-se muito colaborador e realizou todas as atividades propostas. Sabia do motivo de estar passando por um processo de psicodiagnóstico, “por não saber ler tudo, por ser tímido e por ser muito parado” (sic). Quanto a não saber ler considerava isso uma coisa normal, uma vez que todos os seus amiguinhos se encontravam nesta mesma situação. Demonstrou gostar da escola onde estudava e falou de sua professora e dos colegas com muito carinho.

Quanto a ser tímido e parado, Bruno parecia reproduzir o discurso de sua mãe dizendo que “ser tímido era ruim” (sic), mas quando questionado se gostaria de ser de outra forma respondia que não e complementava dizendo que gostava do seu jeito.

No início dos atendimentos, Bruno mostrou-se um pouco tímido, mas embora falasse pouco demonstrava ser uma criança bem curiosa e esperta. Explorou toda a caixa lúdica e, com meu incentivo, escolheu um brinquedo de montar que possuía um manual com instruções orientando a forma correta de montá-lo. Mesmo sem saber ler direito, conseguiu montar o brinquedo da forma correta e com muita agilidade mas, em seguida, perguntou-me se o montara corretamente. Essa pergunta se repetiu em outras atividades. Percebi que, embora demonstrasse habilidade manual e intelectual, parecia duvidar de suas capacidades, talvez por perceber ou já ter ouvido sua mãe lhe comparando com seu irmão.

A sua timidez não o impedia de fazer nada. Demonstrava um certo receio em tomar iniciativa, porém esse receio estava ligado muito mais ao fato

de precisar de uma autorização do que a uma falta de recursos. À medida que era incentivado a fazer algo sozinho não demonstrava qualquer incômodo ou dificuldade.

Bruno não falava muita coisa espontaneamente, mas quando eu lhe perguntava algo, respondia com detalhes e por vezes, acrescentava algo novo. Contou sobre seus passeios no parque com seus pais e seu irmãozinho e demonstrou gostar muito desses momentos. Chegou a comentar que gostaria que isso acontecesse mais vezes e complementou dizendo que a mãe não gostava muito de sair. Demonstrou ter clareza de seus sentimentos e, através de suas produções lúdicas, revelou ser um garoto inteligente, curioso e com recursos suficientes para lidar com dificuldades quando necessitava. Sua iniciativa não era espontânea, pois precisava de alguém para encorajá-lo. Mas, diante de um incentivo mostrava-se uma criança bastante criativa.

Após alguns encontros, retomei a minha proposta em conhecer a sua escola e procurei saber o que ele achava sobre isso. Bruno não mostrou nenhuma objeção e consentiu com a idéia. Expliquei que conversaria com a professora e que conheceria a escola dele. Coloquei que não contaria para elas nada do que conversávamos em nossas sessões e disse também que, depois da visita, contaria o que havia percebido de sua escola. Não houve nenhuma pergunta e comentário, mas demonstrou ter gostado de saber que eu conheceria a sua escola. Diferentemente de algumas crianças que se mostram incomodadas com a visita do psicólogo na escola, Bruno revelou um contentamento. Isso me fez pensar que talvez, esperasse algo com esta visita. Ao compartilhar com ele essa percepção disse apenas que “tinha achado legal” (sic).

Antes de realizar a visita escolar Claudia conversou com a professora Paula, e seguindo minha orientação, falou do meu interesse em conversar com ela sobre o Bruno. Com autorização da professora, a mãe me passou o telefone da escola ⁹⁰.

Telefonei para a escola e conversei com a coordenadora Fátima que também consentiu com a minha ida. Expliquei para ela que seria importante a participação da professora ⁹¹ e perguntei se poderíamos marcar em um horário em que essa pudesse participar. Diante de sua afirmativa marcamos a visita para a semana seguinte.

No dia e horário marcados estava presente na escola. Cheguei alguns minutos adiantada pois, por se tratar de um bairro distante saí com uma certa antecedência.

A escola localizava-se na zona leste e, embora estivesse situada em um bairro considerado de classe baixa, o prédio abrangia um quarteirão inteiro e estava muito bem conservado tendo, inclusive, pinturas infantis na parede.

Toquei a campainha e fui recepcionada por um funcionário da escola. Informei que havia um horário marcado com a coordenadora Fátima e com a professora Paula e simpaticamente pediu-me que aguardasse no pátio interno enquanto seriam chamadas.

⁹⁰ Para a realização da visita escolar peço, também, a autorização da professora e da coordenadora da escola.

⁹¹ Adoto este procedimento em todas as visitas em que realizo, pois o professor é a pessoa que passa mais tempo com a criança.

Ao aguardar por elas observei alguns trabalhos de alunos sobre história do Brasil que, pendurados de uma forma bem organizada em um quadro na parede, formavam uma linda exposição.

O pátio onde eu estava parecia ser o refeitório das crianças: havia algumas mesas no canto do salão e o cheiro de comida estava bem forte.

Embora não tivesse conhecido a escola toda a primeira impressão que tive foi de uma escola limpa e organizada. No pouco tempo que fiquei no pátio, todos os serventes e funcionários que passaram por mim estavam uniformizados e alguns, educadamente, me cumprimentaram.

Depois de quase dez minutos a professora Paula chegou pedindo desculpas pelo atraso e explicou que precisara ir atrás de uma pessoa para substituí-la para que pudéssemos conversar.

Ao perguntar se aquele pátio era o refeitório das crianças Paula respondeu afirmativamente e disse que, além de refeitório, era o local onde as crianças brincavam na hora do recreio. Comentou que, embora tivesse um pátio grande na parte externa, as crianças preferiam ficar na parte interna, pois lá era mais “aconchegante” (sic). Compartilhei que também havia tido essa sensação, Paula sorriu docemente e, neste momento, fiquei com a impressão dela ser uma pessoa bem afetuosa.

Paula levou-me até a sala dos professores, e sugeriu que conversássemos lá. Era uma sala grande, organizada e tinha um armário com várias portas que, segundo ela, era o armário onde os professores guardavam

seus materiais. Logo em seguida, a coordenadora Fátima chegou, pediu desculpas pelo atraso e se justificou dizendo que havia muito trânsito.

Paula era uma moça jovem, tranqüila e bem falante. Mostrou-se muito interessada em colaborar comigo, e não só respondeu às minhas perguntas como também contou coisas para acrescentar a minha compreensão, tanto de Bruno como da mãe. Fátima aparentava ser mais velha que Paula, não era tão falante e, na maioria das vezes, falava apenas para complementar o discurso da professora. Embora Fátima não tivesse falado muito percebi uma interação boa entre ela e a professora.

Expliquei-lhes que o objetivo da visita escolar era ampliar a compreensão de Bruno com a ajuda da percepção delas e dos profissionais que conviviam com ele, uma vez que passava boa parte do tempo na escola. Falei sobre o sigilo ⁹² e pedi-lhes autorização para gravar a nossa conversa. E embora a coordenadora já houvesse autorizado a gravação no momento em que falamos ao telefone, ela reafirmou o consentimento. Paula não mostrou nenhuma objeção e também autorizou a gravação. Contei que a mãe de Bruno havia procurado ajuda psicológica para compreender se o seu jeito tímido e distraído prejudicava seu processo de aprendizagem. Comentei que a preocupação da mãe também se referia ao fato dele ainda não estar lendo tudo e não ter iniciativa com as atividades escolares. Assim, pedi para elas que falassem um pouco sobre o que achavam de Bruno e como era a sua relação com outras crianças.

⁹² Em todas as visitas em que realizo, explico para os profissionais presentes sobre o sigilo. Falo que eles estão protegidos pelo código de ética dos psicólogos e que a nossa conversa não será contada para ninguém. Explico que as percepções obtidas por mim serão compartilhadas com os pais e com a criança.

Paula falou que achava Bruno uma criança “tímida no comum” (sic) e que a sua timidez parecia não interferir na “vidinha social dele” (sic). Comentou que jamais vira o aluno sozinho e que, ao contrário de uma criança tímida, sempre tivera colegas ao seu redor. Falou que ele sempre ria, conversava, brincava e dificilmente ficava triste ou de “cara feia” (sic).

Relatou que, na sua experiência como professora, já havia conhecido muitas crianças com problemas sérios de timidez. Crianças com muita dificuldade de se relacionar, sem coragem de se posicionar e muito retraídas. E por isso não considerava a timidez de Bruno um problema. Repetiu que a timidez dele era uma “timidez normal” (sic), e complementou que, tanto no horário do intervalo como nas atividades de sala, ele interagia normalmente com seus coleguinhas. Paula falou de Bruno e das outras crianças com muito carinho, parecia ser uma professora que gostava muito de seu trabalho.

Quanto ao desempenho escolar, a professora falou que o considerava um “aluno normal” (sic), explicou que ele nem era um dos melhores da sala nem era um dos piores. Falou que estava na “média” (sic) e era uma criança que precisava de um pouco de “ajuda” (sic). Relatou que o rendimento dele sempre melhorava quando ela o ajudava e o incentivava a dar o melhor que podia. Exemplificou contando que, ao perceber que a letra dele se apresentava feia, começou a dar mais atenção a essa dificuldade. Deu-lhe um caderno de caligrafia, ensinou-lhe a forma correta de escrever e durante algumas semanas o acompanhou nesta tarefa. Percebeu uma melhora significativa em sua letra e com isso passou a perceber que se tratava de uma criança que necessitava de “ajuda” (sic).

Disse que essa ajuda estava dentro do que ela considerava “normal” (sic), pois em sua percepção Bruno era um bom aluno, prestava atenção nas aulas, fazia as lições de casa e tirava notas acima da média. Voltou a repetir que ele só precisava de um pouco mais de ajuda.

Questionei qual era a abordagem adotada pelo colégio para compreender quais eram os pressupostos pedagógicos que norteavam aquela escola. A coordenadora respondeu que a maioria das escolas públicas adotava o construtivismo como forma de ensino. Paula explicou que na sua prática “mesclava” (sic) tanto o construtivismo como o método tradicional, e ressaltou que o mais importante para ela não era adotar “rigidamente” (sic) uma única abordagem e sim ensinar para seus alunos a importância de cada matéria na vida deles. Exemplificou contando que, ao dar uma aula de matemática, explicava para seus alunos qual a utilidade desta matéria no dia-a-dia deles. Fátima complementou dizendo que Paula desenvolvia um trabalho “bem bonito” (sic) com os alunos, e preocupava-se em acompanhá-los “bem de perto” (sic).

Paula mostrou-me alguns cadernos de Bruno para elucidar o que estava dizendo e, de fato, as atividades feitas no caderno pareciam comprovar o seu discurso. Quase todas as lições se iniciavam com uma nota explicativa sobre como aquela lição seria útil na vida das crianças. Fátima perguntou-me se queria observar Bruno na sala de aula ao que lhe respondi que esse não era meu objetivo, e o mais importante naquele momento era ouvir o que elas tinham a dizer sobre ele. Paula voltou a falar que considerava Bruno uma criança “normal” (sic).

Ao serem questionadas sobre o fato de Bruno ainda não ler tudo, demonstraram ter consciência das limitações existentes na escola por ser pública e Fátima citou como exemplo o fato de uma mesma sala ter quase quarenta alunos, dificultando desta forma maior qualidade no processo de ensino. Paula ressaltou que isso não era motivo de preocupação, pois ele já lia quase tudo e voltou a repetir que ele estava “dentro da média” (sic).

Relatou ainda que, por ter consciência das limitações de uma escola pública, tanto ela como outras professoras, orientadas pela coordenadora, incentivavam os pais a ajudarem seus filhos nos afazeres de casa e as orientavam a pedirem ajuda para os próprios professores para saberem de que forma poderiam colaborar nessas atividades. Complementou dizendo que em todas as reuniões, dizia para as mães dessa importância e, no final das reuniões, se colocava à disposição para qualquer esclarecimento. Colocou ainda que era muito comum as mães lhe procurarem para saberem de que forma poderiam ajudar nas tarefas de casa de seus filhos.

Ao indagar como elas percebiam a mãe de Bruno senti que Paula ficou constrangida e perguntou se a nossa conversa seria falada para alguém. Repeti o que já havia dito anteriormente sobre o nosso sigilo e resaltei que nossa conversa ficaria somente entre nós. Assim, sentiu-se mais à vontade para dizer que a mãe de Bruno nunca havia lhe procurado e nem participado de nenhuma reunião.

Fiquei surpresa com esta informação, afinal havia formado uma imagem de uma mãe muito preocupada com as questões escolares de Bruno. Lembrei-me, naquele momento, do que ela havia me contado sobre ter procurado, por

diversas vezes, os professores da pré-escola, da 1ª e 2ª série, para saber o que eles achavam sobre o desenvolvimento do filho.

Embora tivesse ficado surpresa com o desencaixe de informações (de um lado o relato de Claudia afirmando já ter procurado, por diversas vezes os professores e, por outro, a professora contando sobre a ausência dela na escola), lembrei-me do fato de Claudia trabalhar no mesmo período em que eram realizadas as reuniões. Isso talvez justificasse a sua ausência, porém, procurei aprofundar melhor esta questão.

Ao questionar sobre quem participava das reuniões Paula respondeu que era a tia de Bruno que normalmente aparecia nas reuniões. Explicou que o comparecimento de outros parentes nas reuniões para representarem os pais era muito comum, uma vez que a maioria dos pais trabalha fora. Ressaltou que freqüentemente os pais, principalmente as mães “davam um jeitinho” (sic) de aparecer em um outro horário para saber sobre o rendimento escolar do filho, e isso até mesmo quando outro parente já havia participado da reunião. Fátima contou que era procedimento da escola abrir um “espaço extra” (sic) exclusivamente para as mães que não podiam participar das reuniões e que quisessem conversar com os professores. Paula frisou que Claudia nunca comparecera neste “espaço extra” (sic) e complementou dizendo que, embora, a tia participasse das reuniões nunca havia questionado nada sobre o desempenho do garoto.

Paula voltou a falar que, em sua opinião, havia faltado um pouco mais de ajuda para Bruno. Não era a primeira vez que ela utilizava essa expressão: “faltou um pouco mais de ajuda...” (sic), sendo assim, questionada sobre o

significado de sua fala Paula explicou que em muitos momentos sentia a ausência da mãe nos afazeres de Bruno. Exemplificou contando que algumas tarefas de casa que necessitavam da ajuda dos pais para completar a lição não eram feitas. Questões como “descreva as características de seu filho” (sic), ou “qual é a rotina de seu filho” (sic), “quais são os momentos em que seu filho utiliza a matemática no dia-a-dia dele” (sic). Todas as tarefas que envolviam um pouco mais de interação entre o aluno e os pais não eram feitas por Bruno. Comentou também que havia estranhado o fato de Claudia ter procurado ajuda psicológica por preocupar-se com o desempenho escolar de Bruno e não ter procurado a escola em nenhum momento. Voltou a falar que, embora a tia participasse das reuniões ela somente “ia buscar a nota dele e nada falava durante toda a reunião” (sic).

Esta surpresa não era só de Paula mas minha também. Assim, insisti em perguntar para ela se a mãe não teria comparecido na escola em um horário diferenciado do seu. Paula respondeu que não e falou que as únicas pessoas autorizadas para conversar com os pais de alunos eram ela e a coordenadora. Fátima confirmou a fala da professora e reafirmou o não comparecimento de Claudia na escola.

Paula olhou para o relógio e disse que não poderia deixar a sala de aula com a substituta por muito tempo. Perguntou se poderia me ajudar com mais alguma informação e se colocou à disposição para outras conversas. Agradei a sua disponibilidade e finalizei a visita.

Antes de voltar para a sala, Paula falou que se colocava à disposição da mãe de Bruno caso ela quisesse alguma orientação de como auxiliá-lo nas

tarefas escolares. Frisou que o aluno necessitava de um pouco mais de ajuda e que seria muito bom se a mãe o “acompanhasse mais de perto” (sic). Fátima complementou dizendo que a professora faria de tudo para incentivá-lo nas atividades escolares. Agradei mais uma vez a disponibilidade delas e, assim, encerramos a visita.

A visita escolar confirmou a minha impressão em relação a Bruno necessitar de um incentivo para iniciar algumas atividades. A forma como se colocava em nossos encontros era a mesma como se apresentava na escola, necessitava da ajuda da professora para realizar algumas tarefas. Essa falta de iniciativa não era vista pela professora como um problema grave, pois com um mínimo de auxílio se mostrava capaz de executar suas tarefas com capacidade.

A falta de iniciativa de Bruno, preocupação maior revelada pela mãe, mostrava-se pouco consistente, e isso tanto na minha compreensão como nas da professora e da coordenadora, pois embora fosse uma criança que necessitasse de um pouco de incentivo, quando isso acontecia revelava muitas potencialidades.

Outro aspecto confirmado na visita escolar foi em relação à timidez de Bruno. Se por um lado a mãe trouxera a timidez do filho como uma preocupação, por outro, tanto a professora como eu percebíamos que essa característica de Bruno não o impedia de se relacionar com os *outros* e com o *mundo*. A imagem que o pai tinha de Bruno parecia estar mais próxima do modo como ele se colocava no mundo.

Através da visita escolar, especificamente dos relatos da professora, ampliei minha compreensão em relação ao modo como Bruno se relacionava com a escola e com seus colegas. Era um garoto com muitos amigos e que ocupava com muita propriedade seu espaço na escola, brincava e ria nas horas de intervalo e fazia suas atividades escolares nos horários de aula. Seu relacionamento com a professora era considerado bom e seu rendimento escolar “dentro da média” (sic). Sua timidez não era motivo de preocupação.

Quanto à dificuldade na leitura, outra preocupação apontada pela mãe, compreendi através da visita escolar que, não se tratava de uma dificuldade específica de Bruno, pois nenhum aluno da 2ª série lia completamente. A escola tinha consciência, segundo relato da professora e da coordenadora, que estava fora do padrão esperado para os alunos dessa série, mas justificava isso explicando que a prioridade da escola era dar um ensino com qualidade para os alunos e não, simplesmente, cumprir o programa escolar. Desta forma, os professores caminhavam conforme o ritmo de cada aluno, acompanhando-os em suas dificuldades. Senti muita seriedade nos relatos da professora e da coordenadora, pois não me pareceram desculpas para justificar a defasagem da escola e sim uma proposta que abarcava as dificuldades de uma escola pública.

Através da visita escolar minhas compreensões sobre Bruno se confirmaram. Ele se colocava no mundo de forma tímida mas isso não o impedia de se relacionar com o *outro*. Mantinha um bom relacionamento com a professora e com seus amigos era um garoto brincalhão e alegre. Necessitava do outro para iniciar algumas caminhadas, talvez porque tivera a proteção excessiva de sua mãe que, por ter sido criada de forma super

protetora e por medo de que algo pudesse acontecer com o filho, não conseguia propiciar-lhe momentos de maior autonomia. Sua timidez e sua falta de iniciativa não influenciavam seu desenvolvimento. Necessitava apenas de pessoas e lugares que lhe propiciassem um incentivo maior para “dar o primeiro passo”. A professora era uma dessas pessoas e a escola era um desses espaços. Após a visita escolar continuei, através das sessões lúdicas, oferecendo a ele esse espaço propiciador. Compartilhei as minhas percepções sobre a visita e ele se mostrou muito satisfeito com as minhas impressões. Neste momento, compreendi melhor o seu contentamento ao saber de minha proposta em visitar a sua escola. Parecia ter consciência que neste outro espaço ele era um menino valorizado e que, desta forma, eu conheceria esse seu outro aspecto e não somente o contado pela mãe.

Além de confirmar as minhas suspeitas em relação a Bruno, a visita escolar revelou um aspecto não percebido nas sessões com a mãe. Claudia era vista pela professora como uma mãe ausente. Não apenas pela sua ausência nas reuniões de pais mas por nunca ter comparecido na escola e, principalmente, por não perceber a falta de seu auxílio nas atividades escolares do filho. Embora não a tivesse percebido como uma mãe ausente, a visita escolar me fez lembrar de sua irritação ao falar da falta de iniciativa do filho. Além de preocupação, a falta de iniciativa do filho parecia causar nela certa irritação. Lembrei-me também do comentário feito por ela em um de nossos encontros em que falara de seu desejo de que o filho fosse igual ao irmão que sentava, fazia a lição e não a chamava para nada. A explicação dada por ela a esse desejo era de que gostava desta atitude de Breno pois, além de não precisar interromper seus afazeres domésticos, demonstrava com isso ser uma criança “bem desenvolvida que sabia se virar sozinha” (sic).

A falta de iniciativa de Bruno parecia significar para ela, não só uma preocupação em relação ao desenvolvimento dele mas, também, a interrupção de seus afazeres domésticos para auxiliá-lo nas tarefas escolares. De forma implícita transmitia para seus filhos a mensagem de que não queria ser incomodada e Bruno, não só acatava a sua ordem, como também receava incomodá-la. Ele acatava as ordens da mãe mas sentia sua falta. Ao compartilhar com ele essa percepção ⁹³, relatou que gostaria de passar mais tempo com a mãe mas, como ela era muito nervosa, nada pedia para ela.

As minhas percepções e compreensões também foram compartilhadas com Claudia nas sessões posteriores à visita escolar. Em um primeiro momento ela concordou com as percepções que diziam respeito ao modo de Bruno se colocar ao mundo. Compreendia que ele fora super protegido por ela e por isso demonstrava dificuldade em dar os primeiros passos. Propôs a dar mais liberdade e a incentivá-lo em suas buscas. Quanto à sua timidez, inicialmente, Claudia não concordou com as minhas percepções, e que era semelhante às da professora, de que se tratava de uma característica dele que não o prejudicava. Argumentou que a timidez trazia muito sofrimento para qualquer pessoa e por isso não tinha como ele não sofrer. Olhava para a timidez do filho e lembrava do próprio sofrimento por ter sido uma pessoa tímida e sem iniciativa. Discuti com ela essas percepções que, no final do processo, disse estar de acordo com as minhas colocações.

Compartilhei também a minha percepção em relação à preocupação apresentada pela coordenadora e pela professora em dar um ensino com mais qualidade para os alunos. Falei que parecia se tratar de uma escola que,

⁹³ Após a visita escolar, compartilho com a criança e com os pais quais foram as minhas impressões na visita.

embora apresentasse algumas dificuldades, mostrava vontade em superá-las. Ao ser questionada se a minha percepção fazia sentido para ela, mostrou-se incomodada e disse que não tinha tempo de ir à escola para saber desses “detalhes” (sic) e complementou dizendo que o fato de trabalhar fora a impedia de freqüentar as reuniões. Lembrei-me, neste momento, que a escola oferecia um espaço extra para os pais que não podiam comparecer às reuniões, assim, perguntei a ela se já havia tentado conversar com a professora fora dos horários das reuniões. Respondeu que não, disse que não sabia se isso era possível e voltou a repetir que não tinha tempo de ir à escola, ainda que fosse em outro horário, pois tinha muitas tarefas domésticas para realizar. Complementou dizendo que era a cunhada quem participava das reuniões, pois ela não tinha tempo para ir à escola.

Ao ser questionada como a cunhada se posicionava nas reuniões e se ela contava sobre as discussões ocorridas na mesma, Claudia relatou que nada era comentado entre elas. Neste momento confirmei a minha percepção inicial de que, embora essa mãe revelasse uma preocupação grande quanto ao desenvolvimento do filho, nada fazia para mudar esta situação. Mostrava-se paralisada diante das possibilidades existentes.

Aproveitei a sua fala sobre a falta de tempo para confrontar o que a professora havia falado sobre Bruno necessitar de mais ajuda. Assim, perguntei como ela fazia, no período da tarde, para cuidar dos meninos e conciliar seus afazeres domésticas. Ela voltou a falar que Breno se “virava sozinho” (sic) e que o seu único problema era com Bruno que não fazia nada sozinho. Falou que não tinha muita paciência de sentar para ajudá-lo nas tarefas de casa e que já havia pensado na possibilidade de colocá-lo em um

reforço escolar, serviço este oferecido em seu bairro por um valor simbólico pois, desta forma ele teria um acompanhamento.

Ao pontuar que parecia ser mais fácil para ela colocar o filho em um reforço escolar do que pensar na possibilidade de estar mais presente, Claudia se emocionou e começou a chorar. Falou de seu sentimento de culpa por não ter mais tempo para ficar com os filhos, mas no decorrer das reflexões percebeu que não se tratava de ter mais tempo - quantidade - e sim de estar mais presente - qualidade - . Relatou que, mesmo ficando em casa, não tinha tempo disponível pra eles, pois precisava lavar, passar, cozinhar entre outras coisas. Daí, talvez, o seu “orgulho” (sic) com o filho mais novo que se virava sozinho, não lhe exigia tanta atenção e conseqüentemente, não lhe causava tanta culpa.

Ao falar de sua ausência com os filhos, também citou sua ausência enquanto mulher. Contou que o marido também reclamava constantemente de sua falta de tempo e que isso prejudicava a relação dos dois. Falou ainda sobre a sua insatisfação com o emprego.

A partir da visita escolar a queixa inicial de Claudia ganhou novos contornos. A sua preocupação com a falta de iniciativa do filho parecia encobrir suas próprias dificuldades em tomar iniciativa. A preocupação com a timidez do menino ocultava suas próprias fraquezas e a irritação que ele causava velava o seu descontentamento com a própria vida. A sua expectativa, percebida por mim, no início dos atendimentos, ganhava neste momento, contornos mais significativos. Ao esperar que o filho se tornasse um garoto mais autônomo, desejava diminuir as preocupações e os problemas que ele

causava mas, nada fazia para que isso acontecesse. Esperava uma “solução mágica”. Inclusive, ficou muito satisfeita ao saber sobre a minha proposta de visitar a escola, pois assim, segundo suas palavras, eu poderia, juntamente com a professora, “arrumar uma fórmula para deixar Bruno com mais iniciativa” (sic). Essa expectativa revelava não só a vontade em ter alguém resolvendo seus problemas, como também o seu desânimo em enfrentar as dificuldades da vida.

Claudia se permitiu falar sobre sua insatisfação e atribuiu a isto sua falta de iniciativa em tomar decisões. Relatou que não estava satisfeita com o emprego e não fazia nada para mudar. Estava descontente com a relação conjugal, mas não tinha coragem de falar sobre isso com o marido. Percebeu então que, em vez de resolver essas insatisfações presentes em sua vida, havia se tornado uma pessoa distante de todos: distante dos filhos, do marido e das pessoas do seu trabalho. Compreendeu que os ritmos diferenciados de Bruno em relação ao irmão eram decorrentes das características individuais de cada um e, em relação a isso, comentou que era difícil para ela saber que alguém necessitava de sua ajuda, pois se encontrava em um momento da vida em que ela própria precisava ser ajudada.

Comentou ainda que embora tivesse falado, em sessões anteriores, sobre suas idas na escola de Bruno, na verdade, isso somente ocorreu uma única vez. Explicou que seu desânimo era tanto que não tinha coragem de enfrentar “quase nada” (sic).

Através de algumas reflexões, percebeu que sua falta de iniciativa estava intimamente ligada ao seu medo de que algo errado acontecesse se

tomasse alguma decisão, e por isso não agia sozinha. Embora tivesse consciência que esse medo era consequência da educação recebida por sua mãe, percebeu que precisava fazer algo para tentar mudar essa situação.

Embora estivesse tomado consciência de muitas coisas, ela mesma reconhecia que precisava de um espaço para falar de seus conflitos, pois precisava ter alguém que pudesse ajudá-la a tomar algumas iniciativas. Comentou que precisava se tornar uma mãe e uma esposa mais presente pois do contrário perderia as pessoas que mais amava na vida. Assim, decidimos conjuntamente que ela seria encaminhada para um processo de psicoterapia para dar continuidade a essas reflexões. Bruno recebeu alta e o processo de psicodiagnóstico foi finalizado.

Neste caso a visita escolar, além de confirmar algumas percepções em relação ao modo de ser da criança, ampliou, de forma significativa, a compreensão do universo existencial da mãe. Se em um primeiro momento havia percebido a mãe como uma pessoa super protetora que se preocupava com as consequências que sua educação pudesse ter causado no desenvolvimento de seu filho, no momento seguinte, após a visita escolar, as minhas percepções se modificaram e as sessões com a mãe ganharam um novo rumo.

Considerações Finais

“Uma vez que as crianças passam grande parte do tempo na escola, parece-me lógico que todas as pessoas que trabalhem com crianças fora do ambiente escolar devem dedicar tempo a descobrir como são as escolas...”

Violet Oaklander⁹⁴.

Depois de me dedicar a este trabalho, passo a olhar a prática da visita escolar por outro prisma, a prática é a mesma, mas a relação é outra, ela se modifica. Se antes era a reprodução de um modelo aprendido agora passa a ter um novo sentido. Sentido de busca, de criação, e não mais de reprodução.

Vanessa Maichin.

A visita escolar é um recurso que vai ao encontro dos fundamentos do psicodiagnóstico interventivo de base fenomenológico-existencial, uma vez que se propõe a compreender o cliente em seu mundo. No psicodiagnóstico interventivo, “a unidade de estudo... é o ser-no-mundo, o homem

⁹⁴ OAKLANDER, Violet. “Descobrir Crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes”. São Paulo: Summus, 1980. p. 341.

contextualizado, em relação com o ambiente e com aqueles que o cercam, (...) psicólogo e cliente se envolvem, a partir de pontos de vista diferentes mas igualmente importantes, na tarefa de construir os sentidos da existência de um deles - o cliente”⁹⁵.

O caso de Bruno mostra que a visita escolar revela aspectos ao psicólogo que, muitas vezes, não seriam revelados somente na sessão com a criança ou com os pais. Alguns casos, anteriormente citados, mostram que algumas suspeitas do psicólogo em relação a uma determinada compreensão são confirmadas através dessa visita. Outros ainda, revelam que a visita à escola amplia a compreensão do psicólogo a respeito da criança e dos pais. Certamente, o profissional que adotar a prática da visita escolar terá tantas experiências quantas visitas realizadas, pois cada fenômeno é único, tendo em cada caso peculiaridades específicas que fazem com que cada um tenha sua própria singularidade.

Através destes pressupostos torna-se possível compreender que o recurso da visita escolar se revela de forma única a cada novo processo de psicodiagnóstico, pois o ser humano é único. Desta forma, a cada cliente aparece uma nova história e a cada visita escolar uma nova compreensão. Cada visita realizada tem um significado diferente dentro de cada processo de psicodiagnóstico, assim, não temos como delimitar normas e regras rígidas a serem seguidas nesta prática, pois não há um único caminho e nem um único significado. Podemos apenas, nesta etapa final do trabalho, apontar algumas

⁹⁵ CUPERTINO, C.M.B. “O psicodiagnóstico fenomenológico e os desencontros possíveis”. IN: “Psicodiagnóstico: Processo de Intervenção”. Ancona-Lopez, M. (org). São Paulo: editora Cortez, 1995. p. 138.

especificidades desta visita que são comuns a todas e que se mostram importantes para sua compreensão.

Dissemos anteriormente que a família é a primeira referência na vida da criança. É com os pais e familiares que ela aprende a dar seus primeiros passos, a falar suas primeiras palavras, a se comportar de determinada maneira. É neste ambiente que a criança começa a se constituir. Mais tarde, em contato com novos grupos sociais, a criança se defronta com novas referências.

A escola é um desses lugares onde a criança começa a confrontar aquilo que lhe foi ensinado pelos pais e responsáveis com aquilo que lhe é transmitido pelos professores e colegas. É neste espaço que suas referências são questionadas, divididas, multiplicadas, somadas ou até mesmo subtraídas. É neste novo grupo social, composto por diversas relações humanas, que uma nova rede de significados se constitui na vida da criança. Os professores, os alunos e demais profissionais que trabalham na escola aparecem na vida dela como novas referências em seu mundo existencial.

Compreender a criança pelo prisma da escola é entender como ela entra em contato com estas referências. É focalizar as formas dela se colocar no mundo, pois “no momento que o jovem cruza o portão da escola, ocorre uma espécie de rito de passagem, ele passa a desempenhar um papel específico, diferente daquele que assume na família...”⁹⁶. Não é dizer que todas as crianças se apresentam de forma diferente no contexto escolar e sim que elas são seres de possibilidades que se mostram de formas diferentes dependendo

⁹⁶ SETUBAL, M.A.; FARIA, A.B.G. “Escola, que lugar é esse?”. São Paulo, CENPEC, 2001. p.16.

do contexto em que se encontrem. Assim, a escola é um lugar revelador que permite compreender a criança por caminhos, muitas vezes, ainda desconhecidos pelos pais e pelo próprio psicólogo.

Conhecer a escola e o que os professores têm a dizer sobre a criança é desvelar algumas formas dela se colocar no mundo, ou seja, como se relaciona com os outros, com o ambiente e consigo própria. Através do que é contado pela professora é possível, pouco a pouco, compreender como a criança interage com os seus colegas; respeitando-os ou não, impondo a sua opinião ou compartilhando-a, ficando isolada, em grupos ou escolhendo somente um amiguinho. Como interage com o meio; liderando as atividades ou se mostrando passiva, criando ou reproduzindo brincadeiras, aceitando as perdas ou erros de forma tranqüila ou irritada, aprendendo os ensinamentos do professor de forma criativa ou somente reproduzindo-o. Como interage consigo própria; apresentando ansiedade, segurança, autoconfiança, inibição, dependência etc. Entender essas interações é compreender o significado que a criança dá ao seu ambiente escolar e como ela se permite experienciá-lo. Nesse sentido, a visita escolar, revela ao psicólogo uma compreensão sobre a criança em um aspecto muito importante de seu cotidiano.

A escola é um cantinho presente no dia-a-dia da criança. É neste espaço, na sala de aula, na biblioteca, nos corredores, no pátio, no refeitório, que a criança brinca, corre, conversa, grita, briga, aprende, ensina, pinta, etc. É neste espaço de interlocução que a criança se sente (ou não) parte integrante de um grupo. Conhecer a escola é conhecer o espaço onde a criança passa grande parte de seu dia, é ampliar o nosso conhecimento sobre sua realidade existencial.

Não se trata de conhecer somente o espaço objetivo da escola, pois qualquer espaço ultrapassa sua simples concretude, mas de ir além e mergulhar neste ambiente como espaço de possibilidades. Ao adentrar em uma escola, com o propósito de ampliar a compreensão da criança, o psicólogo atenta, não só ao espaço objetivo da escola e ao que o professor tem a dizer, mas também às dimensões subjetivas e simbólicas contidas neste espaço, pois “é a experiência (...) ainda muda que se trata de levar à expressão pura de seu próprio sentido”⁹⁷.

Espósito, em um trabalho sobre a dimensão simbólica da escola afirma que, “a instituição escolar não pode ser observada apenas pelas suas manifestações objetivas nem pela simples aparência”⁹⁸. Para ela, “ver a escola em sua intimidade, perscrutá-la atentivamente, apreendê-la nas suas manifestações, renunciando a encará-la como mera representação, implica tornar visível perspectivas de seu ser”⁹⁹. A escola, ainda para Espósito deve ser vista em sua condição ontológica, ou seja, um lugar que desvela “a posição que o homem ocupa no mundo”, um lugar onde pessoas estão “aí sendo, existindo” e mostrando as suas possibilidades¹⁰⁰.

Compreender a criança pelo prisma da escola é desvelá-la como um ser-aí, sendo e existindo consigo mesma, com os outros e com o mundo. Não apenas através do espaço objetivo e do discurso da professora mas,

⁹⁷ MERLEAU-PONTY, M. Op. cit. p. 12.

⁹⁸ ESPÓSITO, V.H.C. “A escola: os processos institucionais e os universos simbólicos”. Tese de Doutorado, São Paulo: PUCSP, 1991. p. 25.

⁹⁹ ESPÓSITO, V.H.C. Op. cit. p. 29.

¹⁰⁰ Idem, Ibidem. p. 26/29.

principalmente compreendendo as possibilidades que a criança revela neste lugar.

A escola é um espaço importante para compreender, não só a criança, mas também os pais. É neste espaço que eles se revelam presentes ou não nos trabalhos escolares, participativos ou não nas atividades que envolvem a sua presença. É neste espaço que, muitas vezes, os pais demonstram suas expectativas em relação aos filhos e o que esperam da instituição escolar. Assim, outro ponto importante a ser compreendido, no momento da visita escolar, é o olhar que o professor tem em relação a eles. Pois, no psicodiagnóstico interventivo de base fenomenológico-existencial, a presença dos pais é fundamental durante todo o processo. São eles que, a partir de reflexões sobre suas vidas e sobre o relacionamento com seu filho, constituem juntamente com o psicólogo uma compreensão sobre a criança. Desta forma, no momento da visita escolar, saber como os profissionais da escola percebem os pais da criança, amplia de forma significativa a compreensão da dinâmica familiar. Essas percepções ajudam a delimitar as intervenções do psicólogo com os pais e o caminho dos atendimentos, após a visita escolar, ganham um novo rumo.

As percepções que a escola tem, tanto dos pais como da criança, são importantíssimas para a compreensão do psicólogo, pois é a partir das diversas percepções e significados - dos pais, da criança, do próprio psicólogo e também da escola -, que o psicoterapeuta constrói uma compreensão sobre a

“trama existencial”¹⁰¹ da criança em sua dinâmica familiar. Seguindo os ensinamentos de Merleau Ponty, estamos “condenados ao sentido pelo fato de estarmos no mundo”. É no laço das relações que “as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece”¹⁰².

A percepção que um professor tem de uma criança e o significado que ele lhe atribui pode ser diferente da percepção e do significado dado a esta mesma criança por sua mãe. Embora o mundo seja o terreno comum a todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes lugares, conseqüentemente, cada um vê o mundo através de lugares e perspectivas distintas. Assim, uma mesma criança pode ser compreendida pelo prisma dos pais, do psicólogo e dos profissionais da escola de diferentes maneiras. Isso não quer dizer que o olhar do psicólogo em relação à criança seja mais verdadeiro do que o dos pais. Ou ainda, que o olhar dos pais seja mais importante do que o olhar da criança sobre si mesma e o da escola mais fidedigno que os anteriormente citados. Trata-se de olhares diferentes, vistos por ângulos diversos e com significados distintos.

O recurso da visita escolar ganha uma importância significativa no processo de psicodiagnóstico pois se trata de um olhar que, além de trazer novos significados, transcende a visão cristalizadora que os pais têm da criança por estarem imersos na *cotidianidade* da vida. Parafraseando Dichtchekenian, a *cotidianidade* são os atos ou vivências naturais e mundanas,

¹⁰¹ Expressão utilizada pelo professor José Carlos Michelazzo, no dia 5 de janeiro de 2002, referindo-se as peculiaridades que constituem a vida de uma pessoa, no curso de formação em psicoterapia fenomenológico-existencial no Centro de Psicoterapia Existencial, coordenado por Valdemar Augusto Angerami – Camon.

¹⁰² MERLEAU-PONTY, M. Op. cit. p.18.

que, muitas vezes, encobrem o significado de uma consciência ¹⁰³. Faz parte da condição humana ir vivendo de forma natural sem se questionar sobre o sentido de sua existência, contudo, se um problema inusitado aparece neste cotidiano, ocorre a quebra desta naturalidade e o que era considerado familiar passa a ser sentido como estranho e confuso. “...Quando uma pessoa recorre a um atendimento psicológico, já utilizou, sem sucesso, seus recursos e seu repertório de conhecimentos para resolver determinado impasse. Ao aceitar a proposta do psicólogo de passar por um psicodiagnóstico, esta pessoa demonstra que está buscando compreender atitudes suas e de outras pessoas (um filho, por exemplo) que não se enquadram no que considera normal ou adequado” ¹⁰⁴. O psicólogo ao propor o recurso da visita escolar, no processo de psicodiagnóstico, pretende adentrar em um espaço onde novas perspectivas de compreensão possam se abrir. Perspectivas que se mostram enriquecedoras por emergirem do próprio cotidiano da vida do cliente: a instituição escolar.

Olhar para o cotidiano da criança e dos pais no contexto escolar é desvelar os significados presentes em cada especificidade deste lugar. É compreender como se dá a relação da criança com o professor, com os colegas e outros funcionários. É entender a relação do professor com a criança, com os pais e a abordagem de ensino adotado por este. É perceber a relação dos pais com a escola, com o professor e suas expectativas em relação ao filho e a própria instituição. É olhar para o espaço físico e desvelar o seu espaço de interlocução.

¹⁰³ DICHTCHEKENIAN, M.F. “A Psicologia em Husserl. Um caminho para a psicologia transcendental”. IN: FORGHIERI, Y.C. (org). “Fenomenologia e Psicologia”. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. p. 125.

¹⁰⁴ ANCONA-LOPEZ, S. “Psicodiagnóstico: processo de intervenção?”. IN: “Psicodiagnóstico: Processo de Intervenção”. Ancona-Lopez, M. (org). São Paulo: editora Cortez, 1995. p. 26/27.

Olhar para a escola da criança e considerá-la importante no processo de psicodiagnóstico é, antes de qualquer pressuposto, respeitá-la nesta prática que se propõe a compreender o cliente no seu mundo e a escola, por sua vez, faz parte do mundo da criança, além de ser um lugar que possibilita ao psicólogo e aos pais olhar para a criança por um prisma diferente.

Espero que o estudo de caso e as vinhetas apresentadas anteriormente sejam suficientemente ilustrativos, mostrando a importância da visita escolar no processo de psicodiagnóstico interventivo de base fenomenológico-existencial.

Certa de que estes apontamentos não encerram nossa reflexão a respeito da visita escolar convido os leitores a percorrerem seus próprios caminhos dentro desta prática chamada visita escolar, visando que novos questionamentos, novas possibilidades e novos significados sejam descobertos.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, M. L. N. A. *Ser professor na escola pública. Uma abordagem fenomenológica da experiência docente na escola básica do Distrito Federal*. Tese de Doutorado, São Paulo: PUC-SP, 1996.

ANCONA-LOPEZ, M. *Atendimento a pais no processo de psicodiagnóstico infantil: uma abordagem fenomenológica*. Tese de Doutorado, São Paulo: PUCSP, 1987.

_____. Introduzindo o psicodiagnóstico grupal interventivo: uma história de negociações. IN: ANCONA-LOPEZ, M. (org). *Psicodiagnóstico: processo de intervenção*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

ANCONA-LOPEZ, S. Psicodiagnóstico: processo de intervenção?. IN: ANCONA-LOPEZ, M. (org). *Psicodiagnóstico: processo de intervenção*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

BARROS, D. *A utilização do CAT-A como instrumento facilitador nas entrevistas devolutivas no psicodiagnóstico interventivo*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCSP, 1996.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e Educação IN: *Revista Educação e Sociedade*. N.5. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1980.

CORRÊA, L. C. C. *Grupo de orientação a pais: um estudo fenomenológico-existencial*. Dissertação de Mestrado, Campinas, São Paulo: PUCCAMP, 1996.

_____. *Visita Domiciliar: recurso para a compreensão do cliente no psicodiagnóstico interventivo*. Tese de Doutorado, São Paulo: PUCSP, 2004.

CUPERTINO, C. M. B. O Psicodiagnóstico Fenomenológico e os Desencontros Possíveis. IN: ANCONA-LOPEZ, M. (org). *Psicodiagnóstico: processo de intervenção*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

DELVAL, J. *Crescer e pensar. A construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DICHTCHEKENIAN, M. F. A Psicologia em Husserl. Um caminho para a psicologia transcendental. IN: FORGHIERI, Y.C. (org). *Fenomenologia e Psicologia*. São Paulo: Editora Cortez, Autores Associados, 1984.

ESPÓSITO, V. H. C. *A escola: os processos institucionais e os universos simbólicos*. Tese de Doutorado, São Paulo: PUCSP, 1991.

- FORGHIERI, Y. C. *Psicologia fenomenológica. Fundamentos, métodos e pesquisa*. São Paulo: Pioneira, 1993.
- FOULQUIÉ, P. *O Existencialismo*. Rio de Janeiro, SP: Editora DIFEL, 1975.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GAVALDON, L. L. *Desnudando a escola*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. S.; e apresentado por FREIRE, P. (equipe do Idac); com a colaboração de SÉCHAUD, M. e FONVIEILLE, R. *Cuidado, escola. Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LAING, R. D. *O Eu e os Outros: O Relacionamento Interpessoal*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- LARRABURE, S. A. L. *Grupo de espera; contribuição para atendimento psicológico em instituição*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCSP, 1982.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

MATTOS, R. M. C. B. *Um repensar sobre a queixa infantil: o uso de consultas psicológicas com pais numa perspectiva fenomenológico existencial*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCSP, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA DA SILVA, O. V. *Grupo Estruturado de vivências para pais*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCSP, 1984.

MUNHOZ, M. L. P. A criança participante do psicodiagnóstico infantil grupal. IN: ANCONA-LOPEZ, M. (org). *Psicodiagnóstico: processo de intervenção*. São Paulo: editora Cortez, 1995.

OAKLANDER, V. *Descobrendo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus, 1980.

SANTIAGO, M. D. E. Entrevistas clínicas. IN: TRINCA, V. *Diagnóstico Psicológico: Práticas Clínicas*. São Paulo: EPU, 1984 (Temas Básicos em Psicologia; V.10).

_____. *Psicodiagnóstico: uma prática em crise ou uma prática na crise?* IN: ANCONA-LOPEZ, M. (org). *Psicodiagnóstico: processo de intervenção*. São Paulo: editora Cortez, 1995.

SETUBAL, M. A.; FARIA, A. B. G. *Escola, que lugar é esse?*. São Paulo: CENPEC, 2001.

VAN DEN BERG, J. H. “*O Paciente Psiquiátrico. Esboço de uma psicopatologia fenomenológica*”. Campinas, SP: Editorial PSY III, 1999, 5° ed.

VILLA, F. G. *A Crise do professorado. Uma análise crítica*. São Paulo: Editora Papirus, 1998.

YEHIA, G. Y. *Psicodiagnóstico fenomenológico existencial: espaço de participação e mudança*. Tese de Doutorado, São Paulo: PUCSP, 1994.

_____. Reformulação do Papel do Psicólogo no Psicodiagnóstico Fenomenológico-Existencial e sua repercussão sobre os Pais. IN: ANCONA-LOPEZ, M. (org). *Psicodiagnóstico: processo de intervenção*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.