

Os diversos sentidos da falta: relato de experiência de estágio em contexto escolar

Los diversos sentidos de la falta: relato de experiencia de pasantía básica en el contexto escolar

The various senses of absence: reports of basic internship experience in educational context

Naiana Marinho Gonçalves

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso/Brasil

ORCID: 0000-0001-9945-5221

E-mail: psinaianaufmt@gmail.com

Natanael Alexandre Oliveira Naramoto Palazin

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso/Brasil

ORCID: 0000-0002-9684-8430

E-mail: natanaelpalazin@hotmail.com

Sophia Borges e Santos

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso/Brasil

ORCID: 0000-0001-9901-7635

E-mail: sophiaborgesantos@gmail.com

Resumo

O presente artigo constitui sistematização de sínteses reflexivas sobre atuações possíveis da psicologia em contexto escolar. Estas reflexões foram produzidas a partir de práticas em uma disciplina de Estágio Básico (curricular obrigatória), desenvolvida em uma turma de educação infantil, em uma unidade educacional do município de Cuiabá, durante o terceiro semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso. A inserção dos estagiários no âmbito escolar, para a realização da pesquisa qualitativa, com crianças de quatro a cinco anos, foi delineada orientando-se pela observação participante (Martins, 1996), tendo como um modelo de conduta a postura de adulto atípico (Corsaro, 2005). O período de observação participante permitiu que os estudantes escutassem as crianças e identificassem alguns temas que se repetiam - como morte, esquecimento e derrota- os quais foram agrupados e nomeados, didaticamente, enquanto “falta”. Como método de trabalho, foi proposto no projeto de intervenção, a construção de oficinas socioafetivas (Andrade, 2019), que serviram como uma ferramenta metodológica de mediação, e potencialização, de novas hipóteses advindas das crianças, sobre o contexto que as cercavam. Objetiva-se, então, com o relato de experiência, descrever a inserção dos discentes no campo e debater as contribuições desta prática ao processo de formação do psicólogo.

Palavras-chaves: Estágio; Relato de Experiência; Infância; Falta; Psicologia.

Resumen

El presente trabajo está compuesto por una sistematización de síntesis reflexiva sobre los posibles roles que puede tener la psicología en contextos socioeducativos. Estas reflexiones surgieron de la realización de la primera clase curricular de Pasantía Básica y se desarrollaron en un centro educativo de la ciudad de Cuiabá, durante el tercer semestre del curso de psicología en la Universidad Federal de Mato Grosso. Delimitados a través de la *observación participativa* (Martins, 1996), los internos han realizado una

investigación cualitativa con niños de cuatro a cinco años, utilizando la postura *adulta atípica* como modelo de conducta (Corsaro, 2005). El período de observación participante permitió a los estudiantes escuchar a los niños e identificar algunos temas recurrentes, como la muerte, el olvido y la derrota, que fueron agrupados y denominados didácticamente como “falta”. Como método de trabajo, fue propuesto en el proyecto de intervención la construcción de *oficinas socioafectivas* (Andrade, 2019), que servirán como herramienta metodológica para la mediación, y potencialización, de

nuevas hipótesis provenientes de los niños, en el contexto que los cercan. El objetivo, entonces, con el relato de experiencia, es describir la inserción de los estudiantes en el campo y discutir las contribuciones de esa práctica al proceso de formación del psicólogo.

Palabras clave: Prácticas; Informe de experiencia; Infancia; Carencia; Psicología.

Abstract

This essay has a systematization of possible reflective syntheses on the performance of psychology in a school context. This research happened in an educational unit in the city of Cuiabá, when the students were in the third semester of the Psychology graduation at Federal University of Mato Grosso. The insertion of interns in the school environment, to carry out qualitative research, with children aged four to five years, was designed and guided by *participant observation* (Martins, 1996),

considering an *atypical adult* posture (Corsaro, 2005). The period of participant observation allowed the students to listen to the children and identify some themes that were repeated - such as death, forgetfulness and defeat - which were grouped and named, didactically, as “absence”. As a working method, the construction of *socio-affective workshops* (Andrade, 2019) was proposed in the intervention project, which served as a methodological tool for mediation, and potentialization, of new hypotheses arising from the children, about the context that surrounded them. The objective, then, with the experience report, is to describe the insertion of students in the field and bring a discussion about the contributions of this practice to the psychologist's graduation process.

Keywords: Internship; Experience Report; Childhood; Absence; Psychology.

Introdução

Esse relato de experiência tem o objetivo de descrever a inserção dos discentes no estágio básico em contexto escolar e debater as contribuições desta prática ao processo de formação do(a) psicólogo(a). Considerando que o presente estudo ocorreu na educação infantil, tem-se que o público trabalhado foram as crianças e os professores da instituição. A infância, então, aparece como categoria de análise essencial para as discussões e práticas do estágio. Ela aqui é encarada como uma categoria geracional, a qual tem suas características construídas historicamente, sendo assim, a invisibilidade¹ sofrida pelas crianças resulta de uma compreensão equivocada sobre a realidade social das mesmas. A partir desse alicerce nebuloso que foi construído sobre as crianças, objetivado na concepção hegemônica de infância, nota-se uma ocultação da realidade econômica, política, social e cultural das mesmas, que é

completa em sua própria, e complexa, existência (Sarmiento, 2007).

O interesse histórico pela infância é relativamente recente (Sarmiento, 2007), essa categoria geracional (e seu grupo de sujeitos, as crianças) não é comumente expressa nas referências históricas sobre o desenvolvimento das sociedades, e quando o fazem, a criança aparece enquanto relato de um outro, de um adulto, que teria um papel de porta-voz desses sujeitos (Mello & Santos, 2018). Assim, para estas não é ofertada a possibilidade de assumir lugar de relatoras das suas próprias vivências², ficando ao máximo na posição de *objeto* de estudo, quando propostas algumas rupturas da condição de invisibilidade. O termo infância hegemonicamente se remete a significações tais como 'ainda não é', 'não possui tais capacidades', indica-se sobremaneira a forma como as crianças são designadas socialmente. Além de expressar quais práticas sociais são predominantes nas relações estabelecidas com

¹ A invisibilidade aqui tratada é entendida sob a perspectiva de Sarmiento (2007) que nos aponta que até a emergência do capitalismo não havia uma referência histórica a infância e, após esse período foram criadas inúmeras representações acerca do período infantil sob um viés adultocêntrico que produzia a invisibilidade da

realidade social da criança, gerando estereótipos negativos marcados pela incompletude.

² Segundo Vigotski (2010, p. 683) “os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência”.

elas, em especial no tocante ao reconhecimento de seus direitos cívicos, seu status de cidadania. Apesar da posição de *in fans* (privação da palavra) a criança não está à mercê da história das relações sociais, hierárquicas e interpessoais estabelecidas nesse espaço-tempo vivido por ela, mesmo que imponham um lugar de não participação, ou não atuação, ela não tem como se desenvolver biologicamente primeiro para depois obter seu título de “atuante social” (Coutinho et al., 2018; Santos & Mello, 2018; Sayão, 2000).

Em geral, os estudos da infância têm como objetivo entender as condições, dentro de diferentes períodos históricos, de produção de conhecimentos sobre as crianças, e com isso tentar compreender as consequências destes discursos sobre as práticas sociais destinadas às crianças, no contexto de determinado modo de sociedade. A partir desses estudos nota-se que as concepções existentes até a emergência do capitalismo foram profundamente alteradas, passando de uma ausência de consciência (um não discernimento, em relação aos adultos) à noção das crianças como seres que devem ser educados, moldados e que são parte de uma fase do desenvolvimento humano. Apesar da construção histórica dessa imagem da infância, permanece vívida a negação quanto ao reconhecimento da produção de cultura elaborada pelas vivências infantis, principalmente devido ao etnocentrismo adulto que constitui também o universo da ciência e seus representantes, pesquisadoras e pesquisadores acadêmicos (Coutinho et al., 2018; Santos & Mello, 2018; Sayão, 2000).

A distinção geracional da infância na modernidade não se restringe apenas a um único modelo de infância, opondo-se desta forma a propostas que buscam dissertar sobre uma natureza comum e universal da infância e portanto, do sujeito criança, como se pudesse existir uma criança universal e a-histórica (Sarmiento, 2007; Santos & Mello, 2018). A título de exemplo, podem ser destacadas as imagens sociais da infância no Brasil, elas

revelam tal diversidade cultural existente nas relações entre adultos e crianças (de diferentes raças e etnias, classes sociais e gêneros) não sendo possível unificar, ou padronizar, essas imagens em um único modelo. Após estas considerações, pondera-se importante a apresentação da sistematização elaborada por Sarmiento (2007) no contexto da discussão sobre as imagens sociais de crianças e infâncias, o autor (idem) propõe a seguinte divisão: a “criança pré-sociológica” e a “criança sociológica”. No segundo período, caracterizado pela “criança sociológica”, chama-se a atenção pela demarcação de contradições significativas na caracterização da imagem social de criança, tendo fortes influência dos discursos de movimentos sociais progressistas e por pesquisadores(as) das ciências sociais e humanas também vinculados(às) politicamente a um projeto de Estado-nação pautado nos princípios democráticos e republicanos liberais. Entretanto, ainda que haja movimentos de tensão e busca por alterar essas imagens hegemônicas, elas continuam por retratar a imagem da criança “pré- sociológica”, que orienta o modo como as crianças são tratadas nos mais diversos espaços.

Sarmiento (2007) operacionaliza algumas dessas imagens sobre a infância tais como: *A criança má*, imagem que advém da ideia de uma natureza pecaminosa que cederia aos instintos, assim, a solução encontrada é o controle dos “excessos”, proposto por Hobbes, sendo esse controle aplicado tanto pelo Estado, quanto pela atuação parental. Já *a criança inocente* representa a ideia romantizada da infância, a noção de pureza, sustentada pela tese de Rousseau, em que a natureza é boa, mas a sociedade é corrompida e, conseqüentemente, corrompe o que é bom; desse modo, a criança é vista como “o futuro”, como uma salvação, que ainda não está presente, contudo poderá estar. Não necessariamente boa, a concepção da *criança imanente* tem como referência a teoria de John Locke, na qual se pode interpretar que

a criança seria vista sob a ótica da “tábula rasa” em que se pode “modelar” o corpo, tanto para o bem quanto para o mal. Também há a *criança inconsciente*, sua base teórica se sustenta na psicanálise, de Freud, em que o inconsciente seria responsável pelo desenvolvimento do comportamento, dinâmica a qual pressupõe dilemas estruturais na relação com a figura materna e paterna que são considerados elementares na fundação da personalidade do sujeito (Sarmiento, 2007).

Considerando outra pesquisa, acerca da infância inglesa, durante os anos 80, por Hendrick (1994, como citado por Sayão, 2002, p. 5), tem-se as seguintes ideias: (1) Imagem romântica de infância, que se assemelha à noção de *criança inocente*. (2) Imagem da *criança-operário*, que reflete o período da Revolução Industrial, todavia ainda hoje essa imagem é frequentemente encontrada em estudos sobre o trabalho infantil. (3) Imagem da *criança delinquente*, que se assemelha à *criança má*, porém não são ignorados os fatores sociais presentes na vivência desse indivíduo, que, recorrentemente são alvo de abandono pelo Estado, pela ausência da garantia de direitos sociais básicos a ela e suas famílias, subjugando-as à manutenção da relação de miséria e desumanização. (4) Imagem da *criança paciente médico-psicológica* e da *criança-aluno*, que reflete uma união entre a *criança imanente* e *criança inocente*, e que vai ao encontro da concepção de criança como sujeito ativo do processo social. (5) Imagem de criança como membro da família e da *criança-pública*, que reforça a ideia da criança que precisa de proteção e ao mesmo tempo torna-a parte do espaço público. (6) Imagem da criança como membro da sociedade do bem-estar, que institucionaliza, ou torna a criança alvo de políticas assistenciais e, conseqüentemente, acaba promovendo a disciplinarização de seus corpos. (7) Imagem da *criança-cidadã*, que aparece em pesquisas atuais em que a criança é reconhecida enquanto ator social e, devido a tal, possui direitos (Sayão, 2000).

As várias teorias que moldaram as imagens sociais da infância não são encontradas sozinhas, pelo contrário, elas constantemente se fundem e são usadas como uma forma de interpretar a infância e orientar práticas nas relações com as crianças, nos mais diversos espaços. Porém, essas normas e regras de análises podem ser problematizadas sob a afirmação de que criam estereótipos sobre a infância e as crianças, além de, comumente, desconsiderar as relações sociais, políticas e econômicas desses indivíduos, o que demonstra uma deslegitimação das vivências infantis das crianças, até mesmo, considerando-as patológicas, e não enquanto uma categoria geracional complexa e completa em si.

Diante do exposto, a prática do Estágio Básico I (EB 1) que se pretende discutir no presente artigo foi orientada pela abordagem da pesquisa qualitativa (Gunther, 2006), em que o objeto de estudo é visto em sua realidade social, e é compreendido a partir de sua historicidade. Segundo Gunther (2006), na pesquisa qualitativa, o pesquisador assume sua objetividade parcial, pois percebe que sua visão sobre o objeto de pesquisa é influenciada por sua história de vida, por suas crenças e por seus valores. Esse modo de pesquisa não se utiliza de instrumentos e procedimentos previamente padronizados, daí a necessidade lógica de observar o campo a ser estudado, pois para cada situação de pesquisa, é realizada uma intervenção específica em acordo com as necessidades apresentadas. Em geral, de acordo com Andrade (2019), interessa ao pesquisador compreender como se estabelece a identidade do indivíduo e as relações deste com a instituição.

Método

A prática do estágio básico I foi desenvolvida entre os meses de outubro de 2019 a março de 2020. O campo de estágio designado foi uma escola municipal do estado de Mato Grosso. As práticas de observação e intervenção foram desenvolvidas ao longo de

oito semanas. A frequência da ida ao campo ocorreu em média uma vez por semana, no período da tarde. Os discentes também contaram com uma supervisão semanal realizada na universidade frequentada, a qual envolvia a descrição detalhada das observações realizadas para produzir conexões teórico-práticas, junto aos objetivos de formação das competências e habilidades previstas para a atuação profissional da psicologia em contexto escolar.

O EB I foi realizado em uma sala, inicialmente do quarto ano da educação infantil, que posteriormente, devido a troca de ano letivo, passou a ser do quinto ano e reunia em média 20 crianças. A prática do estágio visava introduzir os estudantes de psicologia no contexto educacional, especialmente da educação infantil, através da construção metodológica das oficinas socioafetivas (Andrade, 2019), as quais propunham uma construção intencional de situações no espaço-tempo, que promovessem mediações para potencializar a produção de novas hipóteses das crianças com relação ao mundo que as cerca. Esse relato de experiência foi realizado seguindo as normas do termo de compromisso de estágio curricular obrigatório, garantindo o sigilo e confidencialidade das identidades das crianças e dos outros sujeitos no contexto com os quais nos relacionamos ao longo da produção dos dados apresentados no presente trabalho.

Dos instrumentos utilizados na abordagem qualitativa de pesquisa (Gunther, 2006), a observação participante (Martins, 1996) constitui-se em um dos imprescindíveis. No exercício desta, o pesquisador se insere no contexto de modo a buscar se integrar à rotina do cotidiano vivido. No presente caso, o contexto escolar, considerou-se fundamental orientar o desenvolvimento da observação participante por meio da postura de adulto atípico (Corsaro, 2005), participando da cultura das crianças ativamente, buscando entrar nas atividades que elas realizassem, o quanto fosse

permitido por elas. A postura de adulto atípico tem como princípio não exercer relações de poder consideradas desnecessárias. Portanto, convida o(a) pesquisador(a) a engajar-se em profundas reflexões sobre como estabelecer relações com as crianças no contexto, em especial repensando os aspectos naturalizados e instituídos de desigualdade de poder, buscando assim, estabelecer processos comunicacionais que valorizem as lógicas infantis (Andrade, 2019). É importante destacar que o exercício desse diálogo, fundado nesse deslocamento de poder do adulto em sua posição, traz imensos desafios para a prática. Ao mesmo tempo que também revela a qualidade e a potência dos diálogos que podem ser estabelecidos por essa abdicação do poder natural de superioridade, e assim a qualidade daquilo que se escuta e se percebe em termos de fenômenos psicossociais também se aprofunda, abrindo possibilidades das intervenções serem ainda mais complexas, e o principal, que efetivamente dialoguem com as necessidades das crianças. Além disso, a observância dos significados operados pelos sujeitos, por eles mesmos, é de fundamental importância para a formação do(a) psicólogo(a).

Os percursos metodológicos do estágio foram executados tendo como base um tripé, constituído pelos seguintes conceitos: Observação participante (Martins, 1996), Adulto atípico (Corsaro, 2005) e Oficina socioafetiva (Andrade, 2019). A observação participante e a noção de adulto atípico são de fundamental importância para o ingresso do pesquisador nas culturas infantis, e para a produção de dados. Já a Oficina socioafetiva se encontra no processo interventivo, essa prática se caracteriza por propor uma ação interventora em grupo, que priorizaria a “elaboração de conteúdos vinculados à significação do eu e do outro, bem como dos aspectos biopsicossociais subjacentes às vivências significativas dos sujeitos envolvidos.” (Andrade, 2019, p. 3).

As mediações entre os sujeitos foram proporcionadas a partir de narrativas,

escolhidas intencional e criticamente a partir das discussões sobre as situações vividas durante as observações, e elas puderam ser construídas através de recursos audiovisuais, situações problema e por histórias semiacabadas. Com a utilização da narrativa enquanto instrumento de interpretação da realidade e, conjuntamente, de si, pretendeu-se que ela fosse capaz de ampliar o processo de significação da mesma, e, conseqüentemente, conseguisse promover mudanças na capacidade de compreensão do sujeito e sua tomada de consciência (Andrade, 2019).

Conclui-se que o tripé metodológico proporciona instrumentos potentes para a compreensão das culturas infantis, a partir das vivências das próprias crianças, percebidas e tratadas como sujeitos com os quais a pesquisa se faz, em conjunto, o que evidencia o reconhecimento de que as crianças produzem processos de significação da realidade, ainda que em níveis diferentes de complexidade e de recursos linguísticos disponíveis para sua expressão. A metodologia utilizada, possibilita materializar relações orientadas pela percepção da criança enquanto autônoma e, ao mesmo tempo, constituinte e produtora de cultura.

Resultados

Inserção no campo

O processo de inserção no campo em um contexto escolar, de forma geral, foi fundamental para o/a estagiário/a ter contato com as práticas psicológicas que permeiam o citado ambiente. A problematização da realidade, a elaboração de hipóteses e a interpretação de dados, permitiram uma convergência entre a teoria e a prática. Sendo assim, de maneira pragmática, os parágrafos subsequentes podem ser divididos em: (1) reflexões sobre a relação entre os estagiários e as culturas infantis; (2) reflexões sobre a relação entre professores(as) e crianças.

Ao adotar a postura de adulto atípico (Corsaro, 2005) durante a inserção no campo foi possível aos estudantes estabelecer novas formas de se relacionar com as crianças, possibilitando um aprofundamento na forma de observá-las como seres sociais completos e complexos (Sarmiento, 2007). Sob esse viés, os estagiários assumiram um compromisso de contribuir e ampliar os diálogos engendrados no fenômeno das queixas infantis (e escolares também), tendo como pressuposto que esse modo de atuar é em prol da mudança quanto à lógica hegemônica de saber que invisibiliza a infância socialmente, civicamente e cientificamente (Santos & da Silva, 2020). No início das práticas de estágio, os estudantes foram introduzidos como completos desconhecidos, mas com o tempo foram buscando instituir uma relação de escuta equânime com as crianças, o que possibilitou que ao final eles fossem caracterizados como amigos das crianças, por elas mesmas.

Como resultado da construção de relações de escuta equânimes com as crianças, foi permitido aos estagiários o acesso às hipóteses infantis sobre o mundo, que só puderam ser expressas quando os estagiários estiveram na posição de ouvi-las sem que eles intervissem com expressões como “certo” ou “errado” na cultura infantil com ideias pré-definidas advindas da cultura adulta compreendendo, assim, as particularidades do universo específico daquela criança (Ferreira, 2010). Para exemplificar, em determinado momento do estágio, uma das crianças relatou ao estagiário que ela havia se machucado e que essa lesão resultou em muito sangue, mas o vazamento de sangue não era preocupante, pois ela tomava suco de morango todo dia, e por isso, tinha sangue o suficiente para repor aquela perda.

Para além da escuta sobre as hipóteses infantis sobre o mundo, a inserção dos estudantes na rotina das crianças durante o período escolar possibilitou que eles pudessem desenvolver um ouvir atento, que viabilizou o

acesso às demandas³, e estas orientaram a montagem das intervenções. Através dessa escuta, pôde-se ainda notar outras formas de expressão para além da fala, muitas vezes manifestada pelo desenho, pelo choro, ou por um comportamento agressivo. Por meio dessa análise se pode constatar que a categoria geracional da adultez não é superior a categoria geracional infância, apesar das singularidades que as culturas infantis trazem consigo, elas também trazem semelhanças (com os adultos), pois a linguagem falada, mesmo quando completamente desenvolvida, não se sobrepõe de modo a anular as outras formas de manifestação emocional, cultural e histórica.

A prática de estágio básico em contexto escolar proporcionou o questionamento tanto das atitudes dos estagiários em relação às crianças, quanto das atitudes de outros adultos em relação às mesmas. Com os estudos teóricos vinculados ao campo, os estudantes puderam legitimar as falas das crianças, atentos para não deixar que a “adultez”, de maneira hegemônica, deslegitimasse os processos de interação com as crianças. Se fez necessário reconhecer que elas possuem uma cultura própria, não sendo meros receptores passivos da cultura adultocêntrica, interpretando ativamente tudo o que as cerca (Sarmiento, 2007), fazendo com que as crianças também pudessem contribuir para a formação de adultos com suas ideias e interpretações sobre o mundo.

A relação de autoridade estabelecida entre professores(as) e alunos(as) e as variáveis presentes nessa relação, também foi um tema muito discutido no processo de inserção no campo. À princípio, para tratar de questões burocráticas, de logística e para conhecer os funcionários da instituição, os estagiários foram um dia antes da data em que o estágio estava marcado, para se apresentarem à direção da escola municipal. Esse contato inicial foi fundamental para o início da observação

participante, pois foi nele que foi possível conhecer um pouco da “logística educacional” e como os(as) professores(as) lidavam com a precariedade estrutural do referido ambiente escolar que estava na lista de espera da prefeitura para uma reforma. O ambiente escolar era dividido por “alas”, segundo a coordenadora pedagógica, sendo que uma delas estava interditada devido algumas rachaduras na parede, a solução imediata da prefeitura foi disponibilizar salas temporárias, feitas de PVC⁴. Nessas três salas, construídas com esse material, o som ecoava entre as paredes, o que atrapalhava o andamento da aula. Contudo, as outras salas de aula também eram alvo de reclamação por parte dos(as) professores(as), pois serviam como acervo de documentos e depósito, além de serem pequenas e escuras.

Para controlar as crianças, alguns dos recursos utilizados eram: impedir a ida ao parquinho, “gravações” com uma câmera de celular que seriam mostradas para familiares e/ou responsáveis, gritos, separação das crianças “bagunceiras” das outras crianças, entre outros. Neste ponto do debate torna-se fundamental destacar que uma postura de culpabilização centrada na figura do(a) professor(a) pela emissão de comportamentos autoritários, não auxilia efetivamente no diagnóstico das complexidades envolvidas no cotidiano observado e deste modo, não contribui também para a programação de intervenções compromissadas com as necessidades dos sujeitos. Muitas vezes os comportamentos autoritários são os recursos mais “familiares” e “práticos” para controlar imediatamente situações aparentemente caóticas, pelo menos por um curto período de tempo. Desse modo, além da autoridade naturalizada, que não é um problema exclusivo do ambiente escolar, existem outras variáveis que devem ser incluídas na análise, como: a longa jornada de trabalho dos(as) educadores(as), a baixa remuneração, carreira

³ Temas que foram discriminados pelo/a estagiário/a no discurso das crianças para serem objetos de intervenção.

⁴ PVC: Policloreto de Vinila.

precarizada, a falta de recursos didáticos, ambiente físico não adequado, a precariedade na formação desses(as) profissionais, a falta de suporte psicológico, entre outras.

A metodologia da observação participante também permitiu que os estagiários pudessem se aproximar das dimensões históricas e socioculturais ali presentes. Por meio dos relatos ouvidos, foi possível perceber as representações sociais⁵ da infância que permeavam as relações ali estabelecidas entre professores(as) e alunos(as). Notou-se que a direção da escola municipal mantinha uma relação muito próxima com elementos religiosos da fé cristã, seja por meio de orações, discursos religiosos ou símbolos esculpido em madeira (ex: Cruz). Porém, não é algo recente ou promovido por essa gestão específica, pois, inicialmente, em 1991, a instituição foi fundada por freiras de outro colégio católico da região, atendendo uma demanda da população local, ou seja, notou-se uma “permissividade histórica” nesse processo de coexistência da evangelização junto às relações formais de ensino-aprendizagem.

Em suma, a inserção no campo de estágio reflete a futura prática profissional dos discentes do curso de psicologia, que, de acordo com o terceiro princípio fundamental do código de ética profissional do psicólogo (a) (2005), independente da área de atuação escolhida, o profissional da psicologia deve atuar com responsabilidade social, analisando historicamente a realidade social, econômica,

política e cultural. O contato com as práticas psicológicas que permeiam o ambiente escolar e as reflexões éticas que surgiram no campo, permitiram que os estagiários analisassem os eventos de forma crítica e histórica, evitando processos de generalização e culpabilização dos sujeitos atuantes naquele ambiente.

Repensando o exercício do poder: desafios da postura de adulto atípico

Um dos questionamentos que a prática de EB I gerou foi o quanto a autoridade dos adultos frente às crianças é naturalizada, elas são postas historicamente em um lugar de obediência, sem questionamentos à autoridade etária. Concomitantemente, os adultos restringem muitas vezes sua liberdade, exercendo um controle desnecessário e exacerbado. Diante desse contexto, o(a) estagiário(a), buscou-se exercer a postura de adulto atípico (Corsaro, 2005) com o objetivo do exercício da relação de escuta equânime, uma relação mais horizontal e dialógica com as crianças.

A autorização social de práticas pedagógicas autoritárias que anulam a liberdade e a autonomia das crianças, vêm de uma herança histórica da época da colonização em que os jesuítas buscavam catequizar os índios e filhos de colonos dessa forma (Chaves & Santos, 2012). Além disso, há uma crença entre as(os) professoras(es) de que o controle sobre a turma seja primordial à atividade de docência (Chaves & Santos, 2012).

⁵ Representações sociais, são reconhecidas aqui enquanto conhecimentos gerados através de grupos, que constituem, também, identidades sociais. De modo geral, a teoria das representações sociais se refere ao conhecimento do senso comum e ao estudo do mesmo. Como uma categoria de análise, ela contém seus instrumentos e métodos para a apreensão dos dados que seu objeto de pesquisa pode fornecer, assim sendo, apesar das dificuldades que um pressuposto, com dúvida constituição (a representação social como um conhecimento que é tanto de caráter individual, quanto

coletivo) pode trazer, a definição de conceitos como *identidade*, podem auxiliar na articulação e compreensão dessa teoria (Santos, 1998). Em geral, o processo de representação social permite aos indivíduos interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores (Wachelke, 2007). Portanto, o que confere seu sentido à representação não é tanto seu conteúdo, os elementos que a formam, mas a relação entre estes elementos (Andrade, 1998).

Diante disso, é perceptível o quanto a hierarquização etária está presente no cotidiano escolar, Sayão (2000) explica que pela sociedade capitalista ser regida por relações hierárquicas de poder, a hierarquia etária atinge diretamente as crianças, as quais são muitas vezes desconsideradas frente a experiência dos mais velhos. Além disso, a visão da infância somente como um período de passagem até a vida adulta faz com que as falas, atitudes e pensamentos das crianças sejam deslegitimadas frequentemente.

A entrada no campo exige que o pesquisador adquira o *status* de membro naquele local, assim, segundo Corsaro (2005), ao tentar estabelecer essa entrada não há como negar diferenças óbvias entre adultos e crianças, seja pela maturidade comunicativa e cognitiva, quanto pelo tamanho físico. De maneira geral, a inserção no campo a partir dos pressupostos do adulto atípico, não ignoram que há diferenças que não podem ser superadas e que, devido a isso, a relação estabelecida ali será sempre limitada (Corsaro, 1985). Além disso, como será discutido posteriormente, essas diferenças são percebidas pelas crianças, principalmente quando há algum tipo de fuga do papel de adulto atípico, por parte do pesquisador.

Esse contexto histórico perpassa a experiência da(o) estagiária(o) que, em diversos momentos frente às atitudes das crianças que saíam do esperado, eram provocados a refletir sobre o que era necessário intervir e de que maneira isso precisaria ser feito. Durante o decorrer do estágio, principalmente no período de intervenções com as oficinas socioafetivas, os estagiários tiveram dificuldades em se manter na posição de adulto atípico. Como em um episódio em que ocorreu após o feriado de carnaval, em que os discentes de psicologia estavam no período de

intervenção e tinham preparado algumas atividades para fazer junto com as crianças. Nesse dia, as crianças ficaram muito dispersas, a história foi diversas vezes interrompida por brigas, brincadeiras e correrias, algo que não estava presente nos processos interventivos anteriores. Enquanto o estagiário tentava contar a história, a maioria da sala estava dispersa, uns brincando com brinquedos da prateleira, outros conversando entre si, se batendo mutuamente, até mesmo a atitude da estagiária amarrar o cadarço do sapato de algumas das alunas, apareceu como uma situação de mais interesse, para as crianças, do que a intervenção proposta. Em determinado momento, a estagiária Sophia, saiu momentaneamente da posição de adulto atípico, elevando o tom de sua voz com um dos meninos que estava batendo nas outras crianças. Nesse momento, uma das meninas olhou para a estagiária com um olhar de medo e estranhamento, evidenciando que, naquele momento, a atitude da estagiária se divergiu do que ela estava exercendo nos outros momentos do estágio.

Quanto ao estagiário, principalmente durante o período de intervenção, em que havia um roteiro a ser seguido e atividades a serem realizadas, não houve uma exposição pública de irritabilidade ou estresse. Contudo, durante os intervalos, ou após a intervenção, ele se dirigia ao banheiro, que ficava ao lado da coordenação, e, de maneira silenciosa “gritava”, ou somente lavava o rosto e ficava em pé, encostado na parede de olho fechado, por um curto período de tempo.

Em geral, os estagiários conseguiram alcançar o *status* membro, ou seja, de pertencentes àquele grupo de crianças, isso pode ser notado por meio de algumas das falas das próprias crianças, convites para ir em aniversários, convites para as brincadeiras⁶, e o compartilhamento de segredos. Porém,

⁶ Nota-se aqui, que os estagiários, durante as brincadeiras que envolviam atores sociais, como a brincadeira de

“casinha”, eram escalados para os “papéis” do faz-de-conta que seguiam expectativas de gênero heteronormativas.

algumas diferenças não têm como ser superadas, e é importante notar que as crianças também não estão alheias a elas: “Tio, quantos adultos tem na sala? Tio, você é adulto?”; “Você não parece adulto, você é um adolescente que estuda com a gente que vai embora antes de acabar o ano, só volta no ano que vem e depois vai embora de novo”; “Quando você crescer, você vai ter uma namorada?”.

Ao perguntar quantos adultos tem na sala, questionar a presença do estagiário como um sujeito adulto e chegar à conclusão de que ele não era um adulto, mas sim um adolescente que estudava com eles, a criança ao mesmo tempo que compartilha segredos com o estagiário e o convoca para participar da sua roda de amigos, percebe que há alguma “contradição” naquela relação, há algo que os separa, é algo que ela deixa explícito, essa diferença em relação a ela e o (a) estagiário (a) é nomeada enquanto “adolescência”.

Como efeito da não execução da posição autoritária frente às crianças, foi possibilitado aos estagiários terem a sensibilidade e a percepção de algumas coisas que não seriam percebidas por adultos habituais. Como por exemplo, uma das crianças relatou ao estagiário que a professora não gostava dela, relatou inclusive que a mesma só estava o tratando bem pela presença dos estagiários.

Sob a mesma perspectiva, as atividades curriculares são planejadas somente por adultos, sem nenhuma autonomia das crianças na construção do programa curricular, o que faz com que as crianças sejam, mais uma vez, invisibilizadas. Como em um dia que a professora titular estava lendo a história do Peter Pan, e um dos alunos foi contribuir com a história contando o porquê do Capitão Gancho não ter a mão. Assim, ao fazer a contribuição ele foi imediatamente repreendido pela professora, que dizia para ele permanecer em silêncio.

É importante ressaltar que muitas vezes só foi possibilitado os estagiários permanecerem nessa posição de não exercer autoridade desnecessária, pois a professora estava presente para intervir quando as crianças saíam do “controle”. Então a posição em que os estagiários estavam de exercer a postura de adulto atípico, que estariam ali na sala provisoriamente, era bem mais confortável do que a das professoras e dos(as) funcionários(as) que tinham que cumprir o que previa o plano de ensino anual, obrigatoriamente tendo que cumprir objetivos para cada aula, não permitindo muitas vezes que as demandas das crianças sejam atendidas, modificando a rotina escolar. Não à toa, da Silva Júnior (2021), aponta que o ideal de aluno para os professores, segundo uma pesquisa feita com trinta professores em escolas públicas e privadas de Recife (PE), são alunos que respeitam o momento da aula e que “melhoram o trabalho do professor”, considerando aqui, no contexto do presente trabalho, que essa “melhora” está diretamente ligada aos “alunos que não atrapalham” o andamento do cronograma escolar, o que reforça as imagens segregacionistas de “bom e mau” aluno. Nesse contexto, Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018) discutem o quão a escola constrói uma relação técnica, não aberta a participação dos alunos (as), que limita o espaço para a manifestação das singularidades, conjuntura essa que leva as crianças a possuírem muitas vezes uma experiência escolar vazia de significados, com exceção das relações de amizades construídas.

Programação das intervenções a partir de oficinas socioafetivas

As intervenções foram construídas durante as reuniões de supervisão do estágio básico para a programação das oficinas socioafetivas (Andrade, 2019), as supervisões eram marcadas para dias consecutivos aos dias de observação. Então, nesses dias, os estagiários traziam seus relatos sobre o período de observação para a professora supervisora.

Através dos relatos, foram selecionadas as demandas que constituiriam o projeto interventivo, assim como as narrativas semiacabadas e elementos lúdicos que auxiliaram no processo.

Os relatos advinham de anotações feitas em um caderno de bolso, que permitia durante o estágio, que o estagiário pudesse fazer notas do que havia acontecido no momento, transcrever falas das crianças ou os comportamentos dos(as) professores(as) e demais funcionários(as) do colégio. Esses registros fizeram parte da produção de dados e foram essenciais para a identificação das demandas apresentadas pelas crianças. As crianças, quando percebiam que o estagiário iria pegar o caderno de campo, sempre perguntavam sobre o que seria escrito e o motivo da escrita, a resposta sempre era: *“estou anotando para fazer um trabalho na minha outra escola (universidade), se eu não anotar eu posso esquecer”*. Certa vez, uma das crianças perguntou *“você ama todos nós? Todos nós?”*, logo em seguida ela pediu: *“anota aí (no caderno de campo), eu amo todo mundo”*.

Portanto, por meio dessas falas houve um delineamento que priorizou as demandas mais recorrentes e as demandas passíveis de serem trabalhadas naquele contexto socioeducacional, que tinham algumas variáveis a serem consideradas, como a introdução de elementos cristãos nas atividades curriculares e uma estrutura local precária, o que dificultou a parte logística da intervenção, que tinha que se adaptar aos diferentes “ambientes de aprendizagem” (Plano Anual 2018 EMEB São João Bosco, 2018). Porém, além de considerar o histórico da instituição para produção do projeto de intervenção, teve-se que se levar em conta quais demandas que os estagiários poderiam e se sentiam confortáveis em escolher, pois, segundo o artigo um do Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005), inciso b, é dever fundamental da(o) psicóloga(o), e aqui lê-se estudante de psicologia, assumir responsabilidades

profissionais apenas se for capacitada(o) pessoal, teórico e tecnicamente.

Algumas das falas das crianças que foram importantes para a supervisão do estágio, construção da intervenção e para a reflexão ética no campo de atuação, foram: *“aqui sou eu e meu irmão, esse é o meu pai e essa é a minha mãe, que morreu”* (criança explicando o desenho que tinha feito); *“tio, gostou do meu batom? Era da minha mãe, quando ela morreu eu peguei dela”*; *“criança namora cinto de pai e mãe”*; *“criança não namora, criança namora pai e mãe e eu namoro com meu pai”*; *“tio, minha mãe vai demorar pra me buscar? E se ela me esquecer? Se ela não me encontrar em casa ela vai ter que procurar na cidade inteira e isso vai demorar, né?”*; *“minha mãe falou que se eu pegar as coisas dos outros ela vai cortar minha mão fora”*; *“se você não é inocente você é ladrão”*; *“quero ser médica pra cuidar de você (estagiário)”*; *“quero ser uma policial pra cuidar de bandido e ajudar pessoas”*; *“perai, mulher! Cê sabe que eu sou o pai de todo mundo aqui (criança com o cinto da calça na mão, ameaçando bater nas outras crianças)”*. Em síntese, as demandas encontradas foram relacionadas a morte, ao medo de ser esquecido, a questões de gênero, a papéis sociais, a sexualidade, as relações de poder e autoridade, a violência, e a divisão de brinquedos.

No período de intervenção, ao fazer o uso de narrativas com a coparticipação das crianças e utilizar elementos lúdicos para constituir a mesma, esperava-se possibilitar a construção de novos sentidos na percepção de mundo das crianças, sendo assim, a narrativa semiacabada seria uma ferramenta de interpretação da realidade do eu e do outro (Andrade, 2019). Essa metodologia também possibilitou o protagonismo e a autoria infantil que resultaram em uma democratização da relação de adultos/as com as crianças, pois houve a legitimação das falas das crianças levando em conta a contribuição delas para a história, assim como, a própria construção da

história se originou das demandas percebidas pelos estagiários.

É importante ressaltar que a escolha da narrativa como principal atividade guia⁷ (Prestes, 2010) se deu, pois ela é instrumento de interpretação da realidade, na medida que é possível ampliar o processo de significação do contexto em que a criança é inserida e, conseqüentemente, ela promove mudanças na capacidade de compreensão de si mesma e influência na sua tomada de consciência (Andrade, 2019). Segundo Delgado & Miller (2005), a brincadeira de faz de conta é peculiaridade do período da infância, e através dela as crianças atribuem significados às coisas e ainda, tomam consciência das regras que regem a sociedade (Prestes, 2016).

Incluir as crianças nesse processo de construção de narrativas significa reconhecê-las como atores e atrizes sociais, supondo que:

“[...] elas são seres humanos com poder de simbolização e reflexão, de tomadas de iniciativa para a ação e ação social, não apenas activamente implicadas na construção das suas próprias vidas, mas também nas daqueles com quem se relacionam e que as rodeiam, e na da sociedade em que tomam parte, quando experimentam e aprendem a lidar com as possibilidades e os constrangimentos das estruturas sociais no quotidiano (Ferreira, 2010, p. 156).”

Por fim, o projeto de intervenção que foi realizado estava estruturado em quatro oficinas sócio afetivas, tendo como princípio orientador uma narrativa semiacabada, que foi selecionada a partir das supervisões do estágio, juntamente com a docente supervisora. A personagem âncora da narrativa foi uma bailarina, ideia que surgiu através da música “ciranda da bailarina” (música composta por

Chico Buarque). Através da personagem âncora, pela qual foi proposta a narrativa, foram abordados temas como: morte, esquecimento e derrota.

Os sentidos da falta nos discursos das crianças

Durante o tempo em que os estagiários estiveram em campo, pôde ser constatado que as diferentes dimensões da falta, ou do medo dela, se fizeram muito presentes no cotidiano das crianças, dessa forma, pela repetição de diversos episódios relacionados a esse tema, essas demandas foram priorizadas para a realização da intervenção. Três crianças, em específico, apresentaram comportamentos repetidos ao longo das observações: Vitória⁸, com relação ao falecimento de sua mãe, Miguel, com seu medo de ser esquecido pela mãe, e Felipe, com os constantes choros relacionados, também, a falta da mãe. Além disso, a competitividade e a conseqüente frustração advinda dela, também se instaurou como um problema recorrente nas brincadeiras e relatos. Essas demandas podem ser evidenciadas nas seguintes falas: “*Aqui sou eu e meu irmão, esse é meu pai e essa é a minha mãe, que morreu*” (Vitória, se referindo a um desenho por ela produzido), “*tio, gostou do meu batom? Era da minha mãe, quando ela morreu eu peguei dela*”; “*tio, minha mãe vai demorar pra me buscar?*”, “*Mas e se ela me esquecer?*”, “*Se ela me não me encontrar em casa, ela vai ter que me procurar na cidade inteira, e isso vai demorar, né?*” (Miguel, referente ao seu medo de ser esquecido).

Em razão disso, pensando em propor discussões acerca dessas demandas, operacionalizadas aqui como morte, o esquecimento e a derrota, foi decidido que essas temáticas constituiriam o projeto de

⁷ A atividade guia proporciona a aprendizagem, entendida como a construção de novas capacidades, e resulta em novas vivências (Prestes, 2010).

⁸ Os nomes utilizados no presente artigo são fictícios, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos dados.

intervenção. De maneira didática, buscou-se uma semelhança entre esses tópicos, semelhança essa que facilitaria o desenvolvimento da narrativa semi-acabada e serviria para conectar esses três temas estruturados. Portanto, o conceito encontrado para convergir os assuntos e para constituir um objetivo geral da intervenção, foi o conceito da falta: falta daquilo que já não está mais presente (morte); o sentimento de falta dos pais, durante o período escolar (medo do esquecimento); a falta da vitória, no momento desejado (frustração na derrota).

No primeiro dia de intervenção os estagiários levaram uma proposta de narrativa que contava a história da bailarina, Sophia⁹, e de seu gato que estava doente. O objetivo desse dia era fazer com que as crianças decidissem o que aconteceria com o gato, se ele iria morrer, se ele ficaria internado, se ele iria ficar bem.... Após essa dinâmica da construção da história conjuntamente com as crianças, houve um momento para que elas verbalizassem do que elas sentiam medo, pois na história a bailarina tinha medo de perder o gato dela, proporcionando um momento de escuta das crianças. Alguns dos medos relatados foram: medo do escuro, medo de aranha, medo de "um 'cara' pegar uma faca e enfiar nas costas e sangrar na rua", medo de cobra, medo do "Pennywise", medo da boneca assassina. Ainda nesse dia, durante o intervalo, duas das crianças que estavam na intervenção começaram a conversar sobre o que acontecia após a morte e diziam que esse alguém que morreu "fica voando por aí", "ele vai encontrar Jesus"

É importante ressaltar que durante essa intervenção Vitória, uma das crianças que deu origem à demanda morte, ficou brincando com outra criança enquanto a "contação" de história era realizada, não participando ativamente da atividade e ao final, ela se encontrava em um canto da sala, aparentando estar triste. Após o

período de EB I, esse fato foi analisado conjuntamente com a supervisora e foi chegado à conclusão que talvez a Vitória não estivesse confortável em tratar desse assunto com o coletivo, a turma, pois todas as vezes que ela se referia a mãe era em um contexto individual e também, era a professora titular que conversava com os estagiários sobre esse assunto. Além disto, a turma enquanto um coletivo é um grupo artificial, as crianças estão unidas dentro da mesma sala por fatores externos a elas como a matrícula, tornando mais complexo tratar de um tema tão delicado como esse em grupo.

Na segunda intervenção, em que o objetivo era discutir o medo de ser esquecido (a), a narrativa trabalhada consistia no dia que a bailarina ficou esperando por muito tempo a mãe dela na escola, cabendo às crianças sugerir o que havia acontecido para a mãe dela atrasar. Alguns dos finais foram: a mãe da bailarina esqueceu do horário, a mãe estava trabalhando, o gato buscou a bailarina, o gato virou pai da bailarina, a mãe não viu o horário passar, a mãe teve uma entrevista, a bailarina foi para a casa da avó e o pai da bailarina foi buscá-la. Depois da "contação", os estagiários propuseram uma brincadeira em que as crianças deveriam nomear seus sentimentos e relatar uma experiência que tivesse algum tipo de correlação com esse sentimento que elas nomearam. Em geral, a história não causou muita comoção e nem trouxe mais reflexões acerca dessa dimensão da falta que estava sendo trabalhada naquele momento, além disso, a criança que trouxe primeiro essa demanda do medo do esquecimento não foi no dia da intervenção descrita aqui.

Já na terceira intervenção, em que a dimensão da falta debatida era a falta da vitória (ou a frustração perante a derrota), no último momento do dia, houve uma briga por conta de um brinquedo que uma das crianças tinha conseguido e a outra não, os estagiários

⁹ Todos os personagens da narrativa foram nomeados pelas próprias crianças.

tentaram, então, intervir e conciliar as partes trazendo elementos da narrativa daquele dia, sobre “saber perder” e sobre como lidar com as frustrações.

Em geral, o processo interventivo, que se inicia desde a identificação das demandas, passando pela seleção de algumas delas, para, então, a elaboração de um projeto de intervenção propriamente dito, se tornou um processo satisfatório, apesar de desgastante. Sendo assim, a “falta”, como um conceito guarda-chuva¹⁰, perpassou toda narrativa e, mesmo durante o estágio, houveram novas demandas relacionadas a ela que, infelizmente, não puderam ser contempladas.

Discussão

Como não é possível acompanhar o desenvolvimento do grupo trabalhado devido ao curto tempo de estágio, deve-se aqui citar alguns eventos que podem ter dificultado, ou impedido, um acesso maior das crianças em relação à narrativa.

Alguns desses problemas foram: (a) o semestre em que os alunos de psicologia se encontravam, foi um semestre atípico, pois, o calendário acadêmico que se iniciou em 2019, só pode ser finalizado em 2020, fato que afetou diretamente o estágio que teve que começar e finalizar as observações participantes em 2019 e a intervenção em 2020, fazendo com que, muitas crianças presentes no tempo de observação, não estivessem no período da intervenção, seja por mudança de instituição, de turma ou troca para o período matutino, visto que todo o estágio aconteceu no período vespertino; (b) com essa mudança, diversas crianças que não se faziam presentes no ano anterior, vieram para a presente turma, com isso se estabeleceram novas relações entre os sujeitos que havíamos observado, inclusive em relação a nova professora, o que resultou em

algumas demandas, que não puderam ser trabalhadas, mas foram encontradas durante a realização das intervenções: agressividade, sexualidade, relação de poder, pertencimento, marcações de gênero e imaginário social (especificamente sobre os atores sociais: “polícia e ladrão”); (c) o período final da intervenção foi programado inicialmente para ser feito em 4 semanas. Essa distância, entre os dias de estágio, seria fundamental para possíveis ajustes nas narrativas e construção das ferramentas para as brincadeiras, contudo, como a coordenadora da instituição impediu o início do estágio nas duas primeiras semanas letivas da escola, os estagiários precisaram reduzir a distância entre os dias da intervenção, visto que o prazo de entrega do relatório de estágio já havia sido estabelecido. O que impediu uma maior elaboração dos materiais utilizados. Além disso, alguns dos elementos lúdicos não funcionaram tal como o esperado, ou não foram passíveis de construção devido ao curto período de tempo entre o término do estágio e a entrega do relatório final.

Todavia, mesmo com problemas aparentemente técnicos, acreditou-se que a intervenção conseguiu despertar a verbalização das vivências infantis, que também foram retratadas através de desenhos, os quais se tornaram uma forma de reprodução dessas vivências.

Conclusão

Em geral, a experiência em um contexto escolar foi fundamental para os discentes de psicologia terem contato com práticas psicológicas que permeiam esse ambiente. Sem dúvida, a problematização da realidade, a elaboração de hipóteses, interpretação de dados e discussão dos mesmos, permitiram uma convergência entre a teoria e a prática, proporcionando uma nova leitura dos

¹⁰ A falta é um conceito “guarda-chuva”, pois, foi escolhida para interligar as três demandas principais: a

ausência acarretada pela morte, medo de ser esquecido e a derrota (lida, aqui, como a ausência da vitória).

problemas que estão postos nos contextos educacionais.

As práticas de intervenção apesar de serem frustrantes, em alguns momentos, e não terem o alcance esperado, foram, especialmente, significativas. Isso porque os alunos de psicologia tiveram que propor saídas alternativas para os problemas que se impunham, tudo isso por meio da postura de adulto atípico, ou seja, tentando não exercer uma autoridade arbitrária e desnecessária. Essa experiência de estágio reflete a futura prática profissional dos mesmos, que, independente da área escolhida, ou condicionada, terão que observar os fenômenos por meio de termos psicológicos, sem, é claro, esquecer das reflexões éticas sobre o campo de atuação.

Vale ainda ressaltar que a principal questão percebida na elaboração do artigo é o quanto as temáticas trazidas pelas crianças são ignoradas e relevadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, os estudantes contrariaram essa lógica de invisibilização ao considerar as

questões trazidas pelas crianças, contudo, pela limitação da duração do estágio, foram realizadas apenas três atividades, o que não permite supor mudanças nas relações escolares e para com as crianças. Sugere-se a partir dessa reflexão pensar em pesquisas futuras que produzam intervenções com base nas questões levantadas pelas crianças cotidianamente, e não apenas em atividades pontuais, realizadas em parceria com a equipe escolar, para assim gerar-se a possibilidade de avaliar os reais impactos do processo de construção de uma criança pertencente e considerada no cotidiano escolar.

Por fim, marca-se aqui o findar de uma primeira experiência de ambos os discentes, em um ambiente de estágio que reflete a futura prática profissional dos mesmos, que, independente da área escolhida, ou condicionada, terão que observar os fenômenos por meio de termos psicológicos, sem, é claro, esquecer das reflexões éticas sobre o campo de atuação.

Referências

- Andrade, D. B. S. F. (2019). Rede de Apoio à Infância: interfaces com a Psicologia e Pedagogia. *Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEEx). Coordenação de Extensão (CODEX). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.*
- Andrade, M. A. A. D., & Alonso, M. A. (1995). A identidade como representação social. *Revista Política & Trabalho, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba*, (11), 63-73.
- Santos, G. L., & Chaves, A. M. (2012). Autoridade dos professores e direitos das crianças: contradição e transformação. *Revista de Educação Pública*, 21(45), 31-43.
- Coutinho, Luciana Gageiro; Carneiro, Cristiana; Salgueiro, Larissa Magalhães. Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola? *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, p. 185-193, 2018.
- Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e sociedade*, 26(91), 443-464.
- Corsaro, W. A.; Eder, Donna. Children's peer cultures. *Annual review of sociology*, v. 16, n. 1, p. 197-220, 1990.
- Glória Seber, M., & de Freitas Luis, V. L. F. (1997). *Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista*. Moderna.

- Delgado, A. C. C., & Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de pesquisa*, 35(125), 161-179.
- Ferreira, M. (2010). “-Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e ação*, 18(2), 151-182.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22(2), 201-209.
- Martins, J. B. (1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ciências, Sociedade e Humanidade*, 17(3), 266-273.
- Mello, Magda Medianeira de; Santos, Janaina Dorigo dos. Infância, loucura e alteridade. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 30, p. 314-321, 2018.
- Prestes, Z. (2016). A brincadeira de faz de conta e a infância. *Revista Trama Interdisciplinar*, 7(2).
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcellos, V, M, R.; Sarmiento, M. J. (Org.) *Infância (In)Visível*. Araraquara, SP/Brasil: Junqueira & Marin.
- Santos, R. C., & da Silva Freire Andrade, D. B. (2020). Narrativas infantis sobre a queixa escolar: metodologia de investigação com crianças. *Cadernos Brasileiros De Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health*, 12(31), 328-352.
<https://doi.org/10.5007/cbsm.v12i31.70049>.
- Sayão, D. T. (2002). Crianças: substantivo plural. *Zero-a-Seis*, 4(6), 24-32.
- da Silva Júnior, L. C. C., Alves, T. T., Coutinho, L. G., & Carneiro, C. (2021). Infância e ideais na palavra de educadores:: entre a criança-sujeito e a criança-objeto. *Fractal: Revista De Psicologia*, 33(2), 126-136.
<https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i2/5977> (Original work published 31º de agosto de 2021).
- Vygotsky, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.
- Wachelke, J. F. R., & Camargo, B. V. (2007). Representações Individuais e Comportamento. *R. interam. Psicol*, 41, 2.

Dados sobre as autoras:

- *Naiana Marinho Gonçalves*: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UFMT, Cuiabá) sob o amparo da agência de fomento CAPES. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT - Cuiabá) com ênfase em Intervenções em Processos de Saúde e Sofrimento Psíquico. Desenvolveu atividades de Estágio Básico nos contextos Socioeducativo, Sociocomunitário, Organizacional e do Trabalho e em



Saúde. Atuou em campo de Estágio Supervisionado Específico no contexto de um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil. Foi voluntária e bolsista de extensão (FAPEMAT) do Projeto de Extensão Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia e Pedagogia. E também voluntária e bolsista de Iniciação Científica (CNPq) do projeto de pesquisa guarda-chuva: A construção do conhecimento social por crianças: estudo sobre vivências e significações infantis. Ambos projetos coordenados pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). Dedicou-se à investigação de temas relativos à Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Teoria Histórico-Cultural e Saúde Mental.

- *Natanael Alexandre Oliveira Naramoto Palazin*: Ensino Médio completo pelo Colégio Isaac Newton. Atualmente é graduando de Psicologia, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Foi Voluntário de Iniciação Científica, orientado pelo Professor Dr. Silas Borges Monteiro. No presente, é bolsista de Iniciação Científica, orientado pelo Professor Dr. Henrique Oliveira Lee, e estuda os efeitos da Ayahuasca nas narrativas dos participantes de Religiões Ayahuasqueiras.
- *Sophia Borges e Santos*: Ensino Médio completo pelo Colégio Salesiano São Gonçalo. Atualmente é graduanda de Psicologia, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Declaração de Direito Autoral

A submissão de originais para este periódico implica na transferência, pelos autores, dos direitos de publicação impressa e digital. Os direitos autorais para os artigos publicados são do autor, com direitos do periódico sobre a primeira publicação. Os autores somente poderão utilizar os mesmos resultados em outras publicações indicando claramente este periódico como o meio da publicação original. Em virtude de sermos um periódico de acesso aberto, permite-se o uso gratuito dos artigos em aplicações educacionais e científicas desde que citada a fonte conforme a licença CC-BY da Creative Commons.



[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
