

O LAÇO DO PASSARINHEIRO - "A NARRATIVA EXPÕE AS ARMADILHAS DA ESCOLA".

Maria de Fátima Garcia – Docente das Faculdades Network (Nova Odessa – SP) e Faculdade São Bento (São Paulo – SP). maria_defatima@yahoo.com.br

Débora Lana(1) Jane Rodrigues(2) Maiza A. P. Gonçalves (3) Cássia A. F. R de Souza(4) Aparecida dos S. C.Machado(5) Márcia Letícia B. de Sousa(6) Jane R. Gomes (7) Juliana R. Dias (8) (Numeração de 1 a 8 – estudantes da pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia das Faculdades Network)

RESUMO

Este trabalho expõe as armadilhas que se escondem por trás das práticas desenvolvidas em nossas escolas a partir da voz de crianças de educação infantil e ensino fundamental I e II. É o registro de um processo que se inicia em um curso de pós-graduação em psicopedagogia e chega até as crianças sob a forma de coleta de dados para subsídio da disciplina Psicologia do Desenvolvimento. Por meio da narrativa, os alunos de escolas públicas e particulares expõem as práticas autoritárias das quais são vítimas no cotidiano de suas escolas, como visualizam a hierarquia escolar, a difícil vivência de um currículo prescrito dentre outros aspectos do cotidiano escolar. Ancorados na análise da palavra (Bakhtin,1992; Vigotski, 2007), as alunas da psicopedagogia, constroem uma outra imagem/concepção de criança.

Palavras-chave: metáfora, práticas autoritárias, psicopedagogia, leitura.

INTRODUÇÃO

De que maneira as (nossas) crianças percebem as suas escolas, foi a pergunta que fiz a mim mesma quando fui convidada a ministrar o módulo da disciplina *Psicologia do Desenvolvimento* no curso de especialização em Psicopedagogia das Faculdades Network, da qual sou também professora do curso de Pedagogia. O sentido dessa pergunta, que se fez direcionadora do curso, já nasceu atrelada a outro significado: o do próprio fazer psicopedagógico que passa em primeiro lugar pela escuta à criança, sobretudo aquela imersa no ambiente escolar. É, principalmente, desse ambiente que advêm as queixas, os sintomas e as dificuldades que se apresentam ao psicopedagogo. Mas, apesar dessas reclamações oriundas da escola, dificilmente essa instituição é questionada. A ênfase, a origem e a culpabilização dos problemas recai sempre no sujeito-criança extensivo muitas vezes a sua família (Patto, 1993,1997), (Moysés, 2001) sem que a estes atores seja dada a palavra, sendo-lhes creditado confiança. A experiência aqui relatada mostra como as leituras de teorias desenvolvidas no interior de uma disciplina, pode estabelecer uma ponte com o cotidiano e (re)significar os fazeres docentes, desconstruindo a tão antiga dicotomia teoria *versus* prática.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este artigo foi produzido em co-autoria com as alunas que também são professoras de educação infantil ou de ensino fundamental, pois é delas que provêm os dados coletados em suas escolas ou em outros espaços não-escolares. Parte das análises, também foram retiradas dos seus trabalhos acadêmicos, exigidos como parte da avaliação de final de curso da disciplina *Psicologia do Desenvolvimento*.

Investigar como as crianças percebem o ambiente em que estudam, pela voz, desenho e escrita delas próprias, constituiu-se no fio que faria parte da tessitura do nosso curso. Porém, como promover o encontro entre o adulto e a criança? Qual a metáfora que nos serviria de mediação para que a criança se revelasse e nos desvelasse a sua visão de escola?

Primeiramente, como professora da disciplina, após a apresentação e discussão do Plano de Curso ofereci às alunas uma visão geral do que se entende por Psicologia do Desenvolvimento e sua função e importância para o futuro psicopedagogo; Num segundo momento fizemos um passeio pelas diversas concepções de criança ao longo da história, enfocando por meio de imagens seus lugares sociais e as responsabilidades que lhes cabiam de acordo com a sua posição na sociedade. Focalizamos, discutimos, interpretamos suas vestes, suas posturas, e a expressão de seus rostos. Crianças da alta nobreza, determinadas a reinar dando continuidade aos impérios que herdariam; crianças escravas, propriedade e objeto de brinquedo e fortalecimento das crianças da elite que lhes possuíam; crianças da/na revolução industrial, trabalhadoras doentes, cansadas, expropriadas de sua infância, sem quaisquer vislumbre de futuro; crianças de rua, destituídas de cidadania em qualquer lugar do mundo: - refletimos acerca dos vários motivos pelos quais foram parar na rua.

Em nosso grupo contávamos com duas alunas que também faziam parte do Conselho Tutelar e com elas aprendemos muito a respeito das crianças que para lá são conduzidas quer seja por um adulto, ou por vontade própria após sofrerem maltrato ou, ainda, levando denúncias de violência doméstica contra suas mães. Muitas dessas crianças são estudantes e em suas narrativas por vezes aparecem aspectos relacionados à família e também à escola. Por outro lado, determinadas crianças trazem uma postura de estranho silenciamento que dificulta o trabalho do profissional, quer seja do Conselheiro ou do professor. Como fazê-las falar? Que conteúdos se escondem atrás da voz que se cala?

Recorremos então a um texto de Ruth Rocha '*Quando a Escola é de Vidro*'. Nesse texto-narrativa a autora utiliza-se da metáfora do *vidro* para descrever a escola em seus vários aspectos: físicos, pedagógicos, interações humanas; questões de gênero, hierarquia escolar, exclusão social, visão política, seriação, modelo

tradicionalista de ensino, dentre outros... aliás, muitos outros que, tal como uma obra de arte, apesar de finalizada pelo seu criador, nunca encontra-se acabada: cada espectador, diante do que vê e percebe, torna-lhe conclusa. Outros aspectos presentes no texto foram sendo percebidos pelo grupo, gerando horas de reflexão, lembranças de situações vividas ou presenciadas.

A autora, que em seu texto assume a posição de uma criança em idade escolar, inicia seu texto afirmando “*Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito*”, mostrando o processo de naturalização de um determinado modelo de escola ao qual, crianças e adultos estão acostumados. Adultos foram crianças e passaram pelos bancos escolares. Adultos que hoje são pais dizem a seus filhos que “é assim mesmo que as coisas funcionam”, forçando-os a reconhecer o determinismo das velhas práticas ou, como Rocha diz: “*E então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida*”.

Após intenso diálogo do grupo com o texto a proposta era de que cada aluna deveria fazer o texto chegar até a uma ou mais crianças, fosse na escola, em casa, vizinhos, etc. Poderiam ler o texto para elas ou deixar que elas próprias o lessem. Deveriam ouvir (e anotar) suas opiniões e impressões a respeito da história, suas relações com a escola que estudam. Poderiam também questioná-las, com vistas a obter respostas que nos ajudassem a pensar e conhecer melhor suas realidades escolares para pensarmos como realmente se originam os problemas que são trazidos para o profissional da psicopedagogia. Mas, todas as crianças deveriam ser avisadas de antemão que as suas respostas serviriam como colaboração para as aulas no curso de pós-graduação da pessoa que a(s) entrevistava(m).

Todas, sem exceção, ficaram felizes e ansiosas em contribuir. Por isso, nos vimos na responsabilidade de darmos a elas um retorno agradecido sob a forma de um bilhete, escrito por mim, professora do curso, e pelas colegas da entrevistadora. Essa prática já revela uma concepção de criança que adotamos: **a criança como sujeito, em contraposição à criança assujeitada - objeto de pesquisa, de estudo**. A criança vista como sujeito contribui, transforma a sua realidade, tem voz, é capaz, tem direitos. Não é passiva, não é silenciada, não tem apenas deveres, não é fracassada.

Para compreendermos o que essas crianças nos diziam mediadas pela metáfora do Vidro, nos ancoramos em Bakhtin (1992) e Vigotski (2007), teorias que seriam trabalhadas durante o curso, mas, mais do que isso deveriam oferecer o suporte para compreendermos a realidade tal como se nos apresenta: O cotidiano das escolas e o que as crianças têm a dizer a respeito do mesmo.

E fomos percebendo que cada criança, de acordo com sua idade e desenvolvimento fazia a sua própria interpretação do que seria o Vidro. Às vezes, entendiam-no de forma literal: *Minha escola tem vidro nas janelas; Tenho medo de entrar no vidro; E como eles respiravam lá dentro do vidro?*

Mas, mesmo com pouca idade, as crianças vão demonstrando nas entrelinhas, nos espaços que oscilam entre o dito-não-dito que **percebem** que, de alguma forma a metáfora do vidro, perpassa sua cultura escolar, pois “*a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamentos, por isso a relação entre os processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância* (Vigotski, 2007: 24), como vemos abaixo a partir da escuta da narrativa pelos alunos e da própria escuta da professora D. a seus alunos.

Vejamos como a mesma organizou(se) para ouvir sua turma de 5 a 6 anos de idade, suas elaborações a respeito da teoria bakhtiniana e reflexões acerca de sua própria prática.

O grupo de crianças em questão foi organizado na sala em roda e sentados no chão junto com a professora que narrou a história tal qual ela se apresenta. De um modo geral, as crianças prestaram bastante atenção **demonstrando interesse** pelo fato narrado.

Após a narrativa, a professora propôs o diálogo sobre o texto já destacado em análise anterior, portanto, neste momento resgataremos alguns momentos desse diálogo a fim de analisarmos possíveis referências ideológicas presente nestas falas. Assim, observamos o diálogo que se segue:

Profª - *O que é uma escola de vidro?*

Alunos - *Tem muito vidro.*

- *Tem que ficar dentro do vidro para não escapar.*

Profª - *Como assim não escapar? Escapar do que?*

Alunos - *Escapar da sala.*

Profª - *Mas escapar da sala para fazer o que?*

Alunos - *Para correr.*

- *Mas na sala não pode correr, nós temos o campo para correr.*

- *Eu sei, mas na escola que a professora falou não tem nem campo.*

É possível observar que em um primeiro momento a comparação das crianças com a escola de vidro se resume ao vidro propriamente dito, no entanto, no transcórre do diálogo essa criança vai apontando em sua fala questões de uma cultura escolar existente em sua realidade, ou seja, quando diz “*tem que ficar no vidro para não escapar/ escapar da sala/ para correr*”, ela aponta referenciais de uma organização onde o ato de correr é limitado.

Assim, essas crianças compreendem que na sala não se pode correr mas elas têm um lugar apropriado para tal atividade (o campo), sendo que na história além de não poder correr na sala não tinha nem, o campo e isso as inquietou.

Diante disso acreditamos ser possível trazer para nossa reflexão aspectos da discursividade bakhtiniana, elegendo o signo como categoria de análise, à medida em que, para essas crianças **o campo é um signo de liberdade** onde sentem a

possibilidade de agirem como gostam, um espaço amplo que transmite a sensação lúdica tão necessária para a faixa etária a qual aqui destacamos.

No entanto, convém destacar que essa consciência de que o campo seja signo de liberdade, de acordo com Bakhtin, é de ordem sociológica, ou seja, segundo ele: “*A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais*” (1992, p.35).

Sendo assim, a compreensão do campo como espaço de liberdade é decorrente da organização desse grupo escolar que identificou no campo tal definição de espaço e transmitiu aos alunos ali inseridos.

Profª - *A nossa escola parece com a história que ouvimos?*

Alunos - *Não parece, aqui não tem vidro.*

-É a gente pode brincar, pode correr, pode sentar em lugares diferentes, não fica dentro de vidro.

Mais uma vez, as crianças destacam como primeira impressão o fato da escola ser, fisicamente, de vidro, no entanto quando destacam a diferença entre sua escola e a escola da história apontam para a possibilidade de na escola em que estudam haver o direito de escolha em situações simples, como por exemplo, a escolha de onde sentarem - é para eles algo importante, ou seja, um momento de autonomia em suas decisões não permitida na escola da história.

Profª - *O que vocês não gostam na escola?*

Alunos - *Quando alguém bate ou chuta nossa bolsa, quando alguém espia no banheiro...*

Perguntar o que as crianças não gostam na escola, é dar a elas o direito à fala compreendendo que possuem voz e vez no processo educativo e elas se sentem à vontade em dizer o que as incomodavam, destacando situações que lhes transmitiam constrangimento social. É possível destacar dessa forma quando observamos que ao serem indagadas sobre o que as incomodava, apontaram questões individuais. **Espiar no banheiro ou chutar a bolsa**, são ações que não as agridem fisicamente, porém, moralmente dentro do contexto em que nos inserimos.

Profª - *O que vocês não gostam na escola?*

Alunos - (...) *quando alguém espia no banheiro, não gostamos muito de aula de música e xadrez.*

Aluna G (2ª. Série - ouvida pela estudante J.R) - *“Na minha escola, o que parece com a escola de vidro é que não podemos sair da aula de inglês, a professora trata a gente como bebê, a aula é sempre a mesma coisa e nunca aprendemos nada”.*

Percebemos nestas falas que as crianças revelam a sua não-aceitação de atividades que, *a priori*, seriam prazerosas, posto não fazerem parte das grades curriculares, mas que se tornaram obrigatórias e a elas foi imposto um *status* de importância para o aprendizado, tornando-se, paradoxalmente, enfadonhas e sem sentido. E, vemos que, segundo Bakhtin (1992) os signos apenas têm existência entre

indivíduos, *em um terreno interindividual*. Uma criança diz: “**não gostamos** muito...” , e a outra afirma “*a aula é sempre a mesma coisa e **nunca aprendemos nada***” explicitando-nos uma avaliação do grupo enquanto unidade social, posto que, “*todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica*” (Bakhtin, 1992: 32).

A seguir, este outro recorte, nos mostra como uma professora pode se fazer avaliar e ao mesmo tempo se auto-avaliar, mediados pela narrativa, e pelas longas reflexões coletivas feitas a partir das experiências das outras colegas que já haviam ‘entrevistado’ crianças. Experiência difícil, segundo ela mesma nos relata no coletivo da aula:

Prof^a - *O que vocês não gostam que a professora faz?*

Alunos - *Não gosto quando você chama atenção.*

Prof^a - *Por quê?*

Aluno - *Porque você fica muito brava.*

Prof^a - *Mas eu fico brava como, eu grito com vocês?*

Alunos - *Não, mas a gente sabe que você está brava.*

Prof^a - *E o que podemos fazer?*

Alunos - *Se a gente não bater no amigo, não desobedecer você não vai ficar brava e não vai chamar atenção.*

Prof^a - *Tudo bem. E se alguém esquecer de nosso combinado?*

Alunos - *Aí você vai chamar atenção.*

Prof^a - *Vou pensar como.*

- *Agora o que vocês gostam que a professora faz?*

Alunos - *Da brincadeira da força, de escrever as lições, quando você conta história e senta junto com a gente para brincar.*

Percebemos que as crianças levam a sério suas atividades escolares, gostam que a professora “escreva as lições, que conte histórias” mas o ato de ficar brava, as intimida. Também mostram-se sinceras quando dizem que a professora não grita. Mas então o que as põe desconfortáveis? A própria professora percebe, como num espelho onde vê refratada sua imagem, pela voz de seus alunos, o quanto sua fisionomia se alterava, reprimindo-os. O seu rosto, alterado, tornava-se para as crianças, um universo de sentidos, ideológico, dotado de um valor semiótico, pois, *um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra* (Bakhtin, 1992: 32).

No trabalho acadêmico, em suas considerações finais a aluna e professora D. mostra-nos como (re)elabora o reflexo de sua imagem refratada pelas crianças e a partir daí, como se deu a sua intervenção junto a seus alunos:

Aluna e Professora D. - *Em um primeiro momento considero importante destacar que ao decidir que faria a análise com meus alunos, **estaria também me analisando** e apesar de acreditar fazer o melhor do que aprendi durante a*

graduação, confesso que senti um pouco de medo. Assim ressalto que esse diálogo foi de suma importância para minha renovação enquanto uma pedagoga realizei junto as crianças uma auto-avaliação de nossa rotina escolar e após refletir sobre essa experiência percebo o quanto foi positiva. Notei que tínhamos uma rotina tranqüila e coerente com as teorias em que acredito até chegar o momento de ser necessário chamar atenção das crianças. Apesar de não gritar com elas, minha fisionomia demonstrava de forma não positiva o meu desagrado perante uma determinada situação e isso os sensibilizava. Acredito sim que as crianças precisam saber quando desapontam um adulto quando cometem um erro, mas percebi que isso pode ser feito com mais tranqüilidade.

*Após essa intervenção, modifiquei minha postura, continuo mostrando para as crianças seus erros quando os cometem, **porém, através do diálogo procuro fazer a criança compreender por ela mesma e juntos procuramos uma solução.** Sei que isso é um processo, e que é impossível acertar sempre. O mais importante é estar aberto para compreender o que se passa e mudar sempre que necessário. Ser professor é estar constantemente em um processo de transformação.*

Vejamos este outro dado, coletado pela aluna e professora M.L, dando prosseguimento a esse processo vivido pelo grupo de alunas da pós, com a narrativa de Rocha, “A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...” perguntou-se à F., de 08 anos de idade, estudante de uma escola pública, após, ouvir a narrativa: “**O que significa “Escola de Vidro” para você?**”,

Aluna e professora M.L: *Acho que é quando a professora fala pra gente fazer a lição, e ninguém pode perguntar nada, é como se a gente tivesse no vidro.*

Vigotski (2007 :24) ao focar o processo de constituição da percepção afirma que um aspecto importante desta surge em idade muito precoce: *é a percepção categorizada de objetos reais, isto é, (...) que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado.* Ou seja, uma metáfora transplantada para a vida real mostra aspectos, que aparentemente isolados das práticas de sala de aula, são apropriados em um todo pelas crianças e categorizados, significados por estas. As crianças percebem que são silenciadas e que este processo de silenciamento enquanto signo denota uma barreira, intransponível que limita a interação dialógica entre alunos e professores. Quando Vigotski diz que “*o sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico*” (2007: 27), podemos visualizar isso com mais clareza.

A compreensão dessa cultura escolar, enquanto signo ideológico é corroborado pelas crianças da professora M. também com 8 anos de idade que se identificam com a situação narrada e nos revelam:

Alunos: *“-Essa escola de vidro é muito chata, porque “prende” as crianças, não deixando elas brincar, fazer o que elas querem”.*

Aluno(a) *"-Essa escola não é igual à minha, **mas** tem "hora" que parece, **quando a professora pega os meninos pelo braço quando eles desobedecem e ficam em pé e também quando ficam atrasados com a lição (cópia) da lousa e ela não quer ficar esperando ninguém! E no recreio nós também queremos ficar correndo, gritar, fazer o que não pode na classe, também parecemos desesperados"***.

Uma vez mais no episódio acima percebemos uma sobreposição do vidro, em sua forma literal e o Vidro, enquanto signo limitador, repressor, ideológico. No entanto, a negativa *"essa escola não é igual à minha"* seguida da adversativa *"**mas**"* 'tem hora que parece' por sua vez complementada com a (imagem da) força física que *'pega os meninos pelo braço'* acaba por anular a negação de que a escola dessa criança se distancia da escola da história-narrativa. Bakhtin nos alerta ao afirmar que *"é preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência (...)* A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico.

Uma outra criança, ouvida pela aluna e professora J., revela que algumas professoras de sua escola são como as da escola de vidro, mas vai além e faz uma leitura da hierarquia escolar, expressa na postura da diretora da escola frente aos estudantes, como pode-se ver a seguir:

Aluna 1 - *Algumas professoras são chatas, não podemos nem se mexer, mas a diretora da minha escola é muita mais chata do que a da escola de vidro, ela briga com todo mundo.*

E esta outra aluna explicita o medo que sente:

Aluna 2 - *Dá medo quando a professora é brava.*

A seguir, uma das alunas, C. A., ouviu um estudante, G. de 12 anos de idade, que cursa o 7º. Ano do Ensino Fundamental, ao que ela própria relata:

*- O G. disse que adorou a história, mas que a escola de vidro era muito chata, não se podia fazer nada, nem 'cutucar' o amigo. Que as crianças não conseguiam escutar direito. Parecia uma prisão, ninguém os ouvia, que a escola era tão na "linha reta" que parecia ser de vidro mesmo. Era quadradinha. Perguntei se era parecida com a sua e ele respondeu que não, **mas** parou um pouco pra pensar e respondeu que alguns professores se pareciam com os professores da história, pois os alunos estavam começando a entrar na adolescência e alguns professores queriam que eles entrassem no vidro, que a aula era chata, mas que mesmo assim alguns puxa-saco ficavam no vidro.*

Novamente, os dados evidenciam o poder da hierarquia na pessoa do diretor que impede a comunicação, alinhando-o ao personagem da escola narrada por Ruth Rocha:

- ...Que o diretor é igual ao seu Hermenegildo, não aceita opinião e não os deixa falar.

Mas, Ruth Rocha nos sinaliza em sua história-narrativa com a transformação que está no *devenir*. A mudança do paradigma de escola, aparece representado justamente pelo que é contrário, ou pelo que não é. Firulli, menino que chega depois de o ano letivo já ter se iniciado, não tem vidro por que, dialeticamente, não pertence. Nem àquele espaço, nem àquele paradigma. Por não estar, nem ter Vidro, goza de liberdade, embora no sentido liberal do termo, pois a sua aprendizagem a ninguém interessa. É excluído pela hierarquia escolar, ninguém lhe dá atenção. Mas Firulli, por não estar fechado dentro do vidro, (que apesar de transparente, homogeneiza os personagens no cotidiano escolar e banaliza seus sofrimentos), não passa despercebido, não se invisibiliza. E ao se tornar visível faz seus colegas desejarem também serem vistos. Mas, sabemos, tanto quanto o aluno G., adolescente de 12 anos, que não aceitar a invisibilidade requer ter a consciência de que os vidros são ameaças constantes, como podemos ver a seguir, conforme nos relata a futura psicopedagoga C. A.:

...Perguntei (ao aluno G.) se tinha alguém parecido com o Firuli., Ele respondeu que sim, ele e os amigos, mas que até eles vão pro vidro, às vezes. G. falou bastante sobre a escola em que estuda e que alguns professores são muito legais e que fica muito mais fácil aprender assim.

Considerações Finais

O título deste trabalho é uma outra metáfora a qual retomo ao final deste artigo. 'O laço do passarinho' – são as armadilhas, chamadas também de arapucas, feitas escondidas em meio às matas ou no meio de arbustos, que têm a finalidade da caça aos passarinhos. As aves, indefesas, ao tentar bicar a comida ali exposta são capturadas e presas. Passarinho é o caçador de passarinhos que prepara as arapucas. São muitas as armadilhas que se escondem nas matas, no mundo, no cotidiano das escolas e nas universidades.

Cursos de formação que não preparam seus alunos para exercer a ação docente, teorias descontextualizadas, fora da realidade das escolas, currículos fragmentados são arapucas que se preparam para as crianças das gerações presente e futuras.

Com esta experiência desenvolvida no primeiro módulo de um curso de pós-graduação em psicopedagogia, trago a força da metáfora presente em uma narrativa "Quando a Escola é de Vidro" portadora de duplo (ou melhor, de múltiplos) significado(s), para mediar a interação com crianças de ensino fundamental e assim apreender o significado das teorias histórico-cultural e da filosofia da linguagem, para que as alunas entendam o que se esconde por trás do silenciamento dos alunos no cotidiano escolar. A experiência do encontro com as crianças superou as minhas expectativas enquanto professora, pois todas as alunas interagiram com pelo menos

uma criança (sendo que algumas entrevistaram várias delas), ao mesmo tempo em que surpreendeu às alunas, pois muitas não tinham idéia do potencial das crianças no que diz respeito a quanto conseguiam ler a sua realidade. Isso fez com que mudassem suas concepções a respeito da imagem de criança que traziam consigo. Todos os dados coletados foram apresentados em sala pelas alunas e discutidos no coletivo. A necessidade de explicação teórica foi se constituindo no processo preparando o aprofundamento das categorias presentes no estudo de Bakhtin e em Vigotski e, mais importante de forma que as alunas percebessem a importância e necessidade do aspecto teórico para a observação e escuta devidamente fundamentada com vistas à compreensão da criança.

REFERÊNCIAS

MOYSÉS, Maria A . Affonso. *A Institucionalização Invisível: Crianças que Não-aprendem-na-Escola*. Mercado de Letras, Campinas, SP. 2001.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A Produção do Fracasso Escolar*. T. A. Queiroz, Ltda. São Paulo, SP.1993.

PATTO, Maria Helena de Souza. *Introdução à psicologia Escolar*. Casa do Psicólogo, São Paulo, SP.1997.

VIGOTSKI. Lev. S. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, São Paulo, SP. 2007.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Hucitec. São Paulo, SP. 1992.

ROCHA, Ruth. *Quando a Escola é de Vidro*. In: **ROCHA**, Ruth. *Admirável Mundo Novo*.