

## 2

### Escola: subjetividades, discurso e construção de sentidos

O mundo está feito de histórias. São as histórias que contamos, escutamos, multiplicamos, que permitem converter o passado em presente e o que está longe em algo próximo, possível e visível.

(GALEANO, Eduardo. **Sangue Latino**, 2009, documentário).

Todo ato discursivo se dirige a alguém e toda prática discursiva é situada no mundo sócio-histórico e cultural em que ocorre, isto é, não ocorre em um vácuo social.

(MOITA LOPES, 2003, p. 22).

Neste capítulo busco realizar uma investigação acerca da construção de sentidos no campo da Educação. Para tanto, considero necessário analisar o papel das interações entre sujeitos em sala de aula, o papel do psicólogo educacional, o papel do professor e o papel do aluno.

Viso ainda conduzir uma reflexão a respeito das mudanças ocorridas na Linguística Aplicada, mostrando como a Linguística Aplicada contemporânea pode dialogar com outros campos das ciências humanas, como a Educação e a Psicologia. Examinado também as convergências entre o trabalho de construção de sentidos engendrado pela narrativização de experiências no campo da Sociolinguística Interacional e a construção de sentidos que se dá no trabalho analítico proposto pela psicanálise. Início a discussão abordando a responsabilização por nossas condutas e sintomas cotejadas por Freud e Lacan.

A seguir, discorro sobre as reuniões institucionais aqui contempladas, sublinhando a função de produção de sentidos das narrativas, a coconstrução de trajetórias da queixa escolar, o conceito de identidades, os enquadres, alinhamentos e esquemas de conhecimento, bem como o trabalho de face observados em minha interação com os professores. Finalmente, estabeleço uma comparação entre as entrevistas médicas e as reuniões de trabalho do psicólogo educacional com a equipe escolar.

No fechamento do capítulo, apresento um excerto da reunião com a professora Ana, que será trazido na íntegra no Capítulo 7. Este recorte objetiva exemplificar a coconstrução da história e da cronologia da queixa do aluno, delineando um plano de intervenção e manejo colaborativo.

## 2.1 Escola: um espaço para o sujeito

Para analisar o caráter singular das interações na escola, recorro a Prabhu (1992) que destaca a sala de aula como o local de encontro recorrente entre sujeitos. O autor define a aula como um evento pedagógico e social que engloba diversos aspectos: uma unidade curricular, um método de ensino, uma atividade social padronizada e um encontro entre diferentes personalidades. Assim, Prabhu (1992) concebe a sala de aula como o resultado da interrelação entre três dimensões: a pedagógica, a social e a de arena de interações humanas — dimensões inseparáveis e que operam conjuntamente.

Mesmo que a escola tenha um único projeto filosófico e curricular, haverá diferenças significativas entre o caráter das interações e identidades de professores e alunos em diferentes salas de aula, pois as características subjetivas, demandas, necessidades e desejos dos participantes serão sempre particulares.

O que Prabhu (1992) ressalta é que conduzir uma aula significa atuar numa arena multilateralmente complexa. O autor lembra de que não há fórmulas generalizadas, pois a sala de aula é um espaço onde cada interação entre professores e alunos é única e depende de características da personalidade de ambos e do vínculo que irá se estabelecer caso a caso, ainda que os alunos compartilhem características como idade ou classe social.

Lembro também que cada escola insere-se em um determinado contexto cultural e socioeconômico. Desta forma, acredito que uma visão educacional abrangente deve também considerar as políticas educacionais locais e as características do estrato social no qual os alunos se inserem.

Nóbrega (2003) traz uma contribuição para a argumentação de Prabhu (1992) sobre a intercomunicação de diferentes dimensões na interação escolar. Ao definir a sala de aula como uma estrutura sistêmica — as dimensões social, afetiva e cognitiva —, a autora as valoriza igualmente, apontando que elas atuam simultaneamente nas interações entre os participantes e o professor. Segundo esta concepção holística, o professor deve atuar como mediador não só do conhecimento cognitivo, mas também do desenvolvimento social e afetivo dos alunos.

## 2.2 Educação, subjetividade e interação

O termo ‘Educação’, em latim, é derivado de dois outros: *educare* e *educere*. O primeiro termo, *educare*, significa orientar de fora para dentro, fazer crescer, transmitir conhecimentos que levem o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que deseja alcançar. Introduzir um sujeito no mundo com o auxílio da Educação estaria alinhado à acepção de *educare*, pois significaria guiá-lo de fora para dentro, mostrando-lhe os objetos do mundo que podem ser por ele apreendidos.

O termo *educere*, em contrapartida, significa ‘orientar de dentro para fora’, ou seja, ajudar a promover o surgimento das potencialidades que o sujeito possui. Como aponta Mattos (2005), *educere* evoca a ideia de um caminho que leva em conta a originalidade e a singularidade do sujeito, sublinhando a importância da interação com o outro. A partir desta segunda perspectiva, educar significa mostrar o que existe no sujeito, para além dele, no outro e no mundo dos objetos. É a partir deste olhar que a sala de aula é entendida na presente pesquisa: como local de estabelecimento de relações afetivas e de trabalho para professores e alunos. Espaço em que esses sujeitos se encontram, se escutam, compartilham experiências de Educação e de vida e juntos constroem conhecimentos.

Segundo Charlot (2001), o que se aprende na escola e na sala de aula permite dar sentido ao mundo e às relações com os outros, ou seja, à vida. Aprende-se dentro e fora da escola e elabora-se a relação com o saber durante a vida. O autor conclui, portanto, que não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender.

Miranda (1996) ressalta que temas como a subjetividade e a noção de sujeito<sup>14</sup> têm sido pontos centrais na discussão e questionamento dos paradigmas das ciências humanas. Sabemos que o discurso “Psi” (da Psicologia, da Psiquiatria e da Psicanálise) é legitimado para investigar a subjetividade e atuar nas mais diversas áreas (escolas, hospitais, empresas), onde a demanda está nos conflitos afetivos ou relacionais. Por subjetividade entendemos aqui o espaço íntimo do sujeito, ou seja, como ele simboliza o que absorve do mundo social, resultando

---

<sup>14</sup> No Capítulo 3, examino a noção de sujeito de forma mais minuciosa.

tanto em marcas singulares em sua formação, quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural (JUNIOR; SALEM; KLAUTAU, 2012). Ou seja, a subjetividade engloba todas as peculiaridades imanentes à condição de ser sujeito, envolvendo suas capacidades sensoriais, afetivas, imaginativas e racionais. Resende (2012) indica que após décadas de um reducionismo mecanicista e positivista, que aniquilava o sujeito frente às estruturas sociais, uma parte do debate sobre a subjetividade postula a ‘descoberta’ da emergência da subjetividade quanto à novíssima realidade contemporânea, como se o indivíduo em algum momento histórico tivesse deixado de ser social.

Como aborda Foucault (1989), sujeito e sociedade são indissociáveis e, portanto, a subjetividade inclui, absorve e ressignifica o mundo social, não podendo ser reduzida a uma dimensão meramente cognitiva, desconsiderando os efeitos da cultura na constituição psíquica.

Nesta pesquisa, considero a discussão acerca do conceito de subjetividade de suma importância para entendermos o aluno que estamos observando no contexto escolar. As problemáticas sociais, históricas, econômicas, tecnológicas e políticas, a meu ver, devem ser incluídas no entendimento do termo subjetividade. Neste sentido, a forma como uma criança transita pela linguagem e se apresenta como sujeito não pode estar separada das mudanças e transformações sociais do mundo em que habita.

## **2.3**

### **A importância do estudo do discurso**

O termo discurso pode admitir inúmeros significados de acordo com a perspectiva teórica em que se situa. Diferentes áreas do saber como a Linguística Aplicada, a Sociologia, a Antropologia e a Psicanálise detiveram-se no estudo do discurso. A definição de discurso que melhor se alinha aos propósitos deste estudo é a da Moita Lopes (2006, 2013). Para este autor, o discurso se constitui a partir de nossas práticas sociais e as identidades de nelas construímos.

Apesar de não operar com o conceito de inconsciente introduzido por Freud, a relação entre linguagem e função simbólica é um importante ponto de interseção entre a Linguística Aplicada e a Psicanálise. Ambas as áreas valorizam a cadeia

simbólica como ponto que marca a primazia da alteridade para a constituição do sujeito. É importante ressaltar neste momento para o leitor a diferença de concepção de discurso como coconstrução social na análise do discurso anglo saxônica à qual se alinha Moita Lopes, e a concepção de linguagem tal como apresentada por Lacan, que pressupõe um sujeito assujeitado pelo inconsciente. Entendo que tais concepções não sejam epistemologicamente convergentes. No entanto, a análise dos dados a partir dos construtos da Linguística Aplicada que escolhi utilizar, não compromete o posicionamento ético e psicanalítico que orientam minha escuta na escola. Segundo Moita Lopes (2006), a própria área da Linguística Aplicada seria marcada por certa ‘vocação’ desconstrutora e ‘indisciplinada’, pois é um campo aplicado que se constitui na indisciplinaridade. Esta pesquisa marca certa indisciplinada, sem deixar de apontar as divergências epistemológicas. O termo discurso tem concepções diferentes para a Linguística Aplicada e para Psicanálise, pois a significação inconsciente presente na enunciação discursiva não é estudada pela Linguística Aplicada.

Para Lacan (1998), a linguagem preexiste ao sujeito e ao mesmo tempo o constitui. O psicanalista assinala que, desde antes do seu nascimento, o bebê está imerso na linguagem e pode aos poucos construir-se subjetivamente, situando-se a partir do desejo do outro. Ele é investido pelo desejo dos pais, ganhando um nome, uma identidade imaginarizada e um lugar simbólico para a família. Ao afirmar que é do Outro que o sujeito recebe a mensagem que ele emite (LACAN, 1998), de forma especular, ele postula que o sujeito é submetido à linguagem desde muito antes de ter habilidade de falar. Logo, a relação de alteridade é dependente das relações discursivas ao mesmo tempo em que as sustenta. Assim, a psicanálise entende que o sujeito é fundado a partir de suas relações com o outro antes mesmo de seu nascimento ou de adquirir a habilidade de falar. A linguagem nesta abordagem é um sistema significante secundário que se baseia na língua, mas se sobrepõe a ela numa organização própria, numa lógica específica, que varia de sujeito para sujeito, de inconsciente para inconsciente.

Como lembra Kehl (2002), todo ato de fala só pode se consumir no endereçamento a outro sujeito. Os processos de construção do significado são circunscritos a partir de práticas discursivas onde os participantes tentam, juntos, tornar o significado compreensível para seus interlocutores. O caráter de

alteridade é intrínseco ao discurso, pois toda palavra se dirige a outro sujeito, tanto para o filósofo da linguagem Bakhtin (1981) quanto para Lacan (1979).

Lacan parte da evidência de que a linguagem, a cadeia simbólica, determina o homem antes do nascimento e depois da morte. Quando a criança vem ao mundo, ela já se encontra marcada por um discurso, no qual se inscrevem a fantasia de seus pais, a cultura e a classe social a qual pertence. Tudo isso constitui o campo do Outro, lugar onde se forma o sujeito. Por essa razão, Lacan não só insiste na exterioridade do simbólico em relação ao homem, mas, também, na sujeição do homem à linguagem. Isso se explica pelo fato de que a estrutura da linguagem preexiste ao sujeito; seja qual for a língua que tenha que aprender para se comunicar com seu entorno sociocultural, a criança não a modifica, pois, na verdade, tem que se submeter a ela. (MILLER, J., 2005, p. 20).

No âmbito social, também estamos imersos em vários tipos de discursos. O discurso médico nomeia os tipos de patologias que podem interferir no processo de aprendizagem, o discurso psicológico define as fases universais de desenvolvimento das crianças, e o discurso mercadológico determina o padrão de qualidade (total) da relação entre o professor e o aluno, colaborador e cliente, respectivamente.

Na contemporaneidade, o campo pedagógico vem sendo atravessado por diferentes discursos que afetam o aluno e o educador. Nogueira da Silva (2014) descreve a sala de aula como uma arena de discursos. Observo, por exemplo, a crescente demanda de escolas que requisitam a avaliação de sua gestão contando com o respaldo da Certificação ISO 9001. O campo pedagógico na pós-modernidade vem deixando de ter um caráter de formação moral e ética, da ordem da transmissão de valores e conhecimentos, para apropriar-se de tecnologias importadas de outras áreas, que buscam homogeneizar as singularidades. Nesta direção, o presente trabalho procura uma retomada do olhar singular, da escuta individualizada e atenta, tanto do aluno, quanto do professor. Ao abrir espaço para a escuta dos conflitos e convidar alunos, familiares e professores a entendê-la, cria-se, gradualmente, um espaço de qualidade no processo de ensinar e aprender.

## 2.4 Elaboração discursiva e responsabilização

Freud [1886-1940] deixa claro desde o início de sua obra que a ideia de estruturação do psiquismo encontra-se ancorada na linguagem. Mello (2010) esclarece que, em muitos momentos de sua obra, Freud faz questão de indicar a linguagem como condição do inconsciente ou o inconsciente como condição da linguagem. Freud (1915) revela que o inconsciente se manifesta por suas formações; os sonhos, os atos falhos, os chistes, os sintomas e os *acting-outs*<sup>15</sup>. Assim, desde o início da jornada freudiana, linguagem e inconsciente caminham juntos. Para Freud e Lacan, os momentos em que o sujeito ‘tropeça’ em seu enunciado consciente desvela um discurso inconsciente, chamado de enunciação. Tais lapsos e tropeços têm para Freud e Lacan um sentido que requerem interpretação. “Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela. Freud fica siderado por esses fenômenos, e é neles que vai procurar o inconsciente.” (LACAN, 1979, p. 30).

Em um curto e importante texto, *Responsabilidade moral pelo conteúdo dos sonhos*, datado de 1925, Freud aborda a questão da responsabilidade do sujeito pelas formações (ou manifestações) de seu inconsciente. Ali onde ele não é senhor de suas escolhas, é considerado também responsável por elas. Para a Psicanálise, o sujeito deve buscar em suas condutas e desejos, e não em outros sujeitos, a solução para seus próprios sofrimentos e sintomas.

Ao mesmo tempo, é justamente a partir das relações estabelecidas com os outros, que os conflitos surgem. Ao indicar que a ética da Psicanálise utiliza a palavra e o campo da linguagem, Lacan ressalta que a ética consiste num juízo sobre nossas ações e atos, diferenciando o termo ética do moral.

No seminário 7 (1959-1960), ele pontua que a ética da psicanálise é a ética do bem-dizer, já que a psicanálise é pautada pela asserção de um saber inconsciente. Tal ética significa que o paciente deva dizer sobre seu sintoma. Este dito, no entanto, é enigmático, pois o paciente não sabe por que está sofrendo, mas pode ir aos poucos, encontrando através da associação livre, as causas inconscientes de seu sintoma. Nas palavras de Lacan (1998, p.385), para a

---

<sup>15</sup> No Capítulo 3, examino detalhadamente o conceito de *acting-out*.

Psicanálise “não há outro bem senão o que pode servir para pagar o preço do acesso ao desejo”. O acesso ao desejo se faria, portanto através da palavra, pelo vínculo transferencial e pela associação livre, num trabalho analítico. Bem-dizer de seu sintoma, relaciona-se em última instância a um bem-dizer de suas escolhas e do próprio desejo no tratamento analítico.

A proposta da Psicanálise é a de uma elaboração discursiva do mal-estar, tendo na escuta seu principal instrumento. Ao dar voz ao sujeito, convidando-o a falar, o analista o auxilia a construir algum saber sobre si que o faça sintomatizar menos, amando e trabalhando melhor (FREUD, 1912b). Diante desse convite para iniciar um trabalho discursivo, opera-se uma transformação na forma como nos relacionamos com o outro. Tal percurso reflexivo pode ser iniciado a partir da primeira infância, desde que haja alguém para facilitar o processo de elaboração simbólica. Na escola, psicólogo e professor podem juntos ocupar este lugar, respaldados pela equipe pedagógica, gestores e pais.

Não é difícil encontrar semelhanças entre o convite à enunciação aberto pela Psicanálise e o convite à narrativização de experiências e construção de sentidos feitos pela Sociolinguística Interacional. Dando continuidade à justificativa da escolha dos Estudos da narrativa para esta pesquisa interdisciplinar, nas próximas subseções discorro sobre a estrutura canônica da narrativa e concepções mais contemporâneas que ressaltam sua função de produção de sentidos.

## **2.5**

### **A estrutura canônica laboviana da narrativa**

No campo da Sociolinguística Interacional, Labov (1972), um dos seus precursores e ainda numa vertente estruturalista, defende que as narrativas são formas de recapitular experiências passadas. Para que seja digna de ser contada, uma narrativa precisa, invariavelmente, ter como condição a reportabilidade. Em outras palavras, um acontecimento banal ou previsível não é suficientemente relevante para ser relatado. A fim de que uma narrativa seja considerada reportável, deve dizer respeito a um comportamento inesperado, imprevisível ou à violação de uma regra, ou seja, deve ter um ponto. De acordo com o pressuposto laboviano, para que um relato mereça ser classificado como uma narrativa é



necessário que contenha pelo menos duas orações no passado, ordenadas temporalmente e que estas orações sejam independentes.

Bruner (1996) alinha-se a Labov (1972) ao conceber que as narrativas são uma maneira encontrada pelo falante de reorganizar aquilo que é extraordinário na vida cotidiana. A tese do autor é que a carga dramática de uma narrativa está diretamente relacionada à questão da moral e das crenças individuais. Narrar um evento é, neste sentido, assumir identidades e posições morais.

Para considerar um trecho discursivo como uma narrativa, Labov (1972) distingue cinco partes primordiais: o resumo, que informa sobre o que é a história; a orientação, que fornece dados sobre o contexto da história respondendo às perguntas quem?; onde?; quando?; a ação complicadora, que são os eventos narrados em ordem cronológica; a avaliação, que mostra o sentido dos eventos narrados (ou seja, o ponto da história); e a coda, que indica o fim da história e faz a transição entre o tempo da história e o tempo presente.

Porém, Labov (1972) reconhece à existência de narrativas que não contêm todas as cinco partes citadas acima. Tais trechos discursivos são denominados de “narrativas mínimas” e pressupõem pelo menos dois eventos ordenados, sequencialmente, ou “uma única juntura temporal” (LABOV, 1972, p. 361). O linguista postula que as narrativas mínimas são compostas por ao menos duas orações no passado, correspondentes a duas ações numa sequência temporal.

Embora criticado, o modelo laboviano é muito utilizado no campo da pesquisa em Sociolinguística. Autores como Bastos (2008), Linde (1993) Riessman (2001) e Tannen (2002) utilizam as propostas de estruturas narrativas como base para suas pesquisas, realizando, contudo, algumas adaptações sem deixar de valorizar as contribuições do autor.

Na pesquisa em questão, reconheço a importância dos estudos de Labov (1972) para a área da Sociolinguística Interacional e, principalmente, para o campo da análise da narrativa. Contudo, elejo uma perspectiva mais contemporânea e menos canônica da Sociolinguística Interacional, considerando como narrativas os relatos de episódios escolares e experiências surgidos nas reuniões profissionais. No segundo momento da análise dos dados utilizo um recorte da teoria laboviana, onde somente o componente avaliação será considerado. Labov (1972) resume a avaliação como a forma pela qual o narrador

indica a razão de ser ou o ponto da narrativa, isto é, o motivo que justifique sua reportabilidade.

Bastos (2003) assinala que, a partir das escolhas lexicais de uma avaliação, o falante se posiciona dando indícios acerca da carga dramática do evento narrado, construindo discursivamente sua identidade. É o momento em que ele tece comentários sobre a narrativa, deixando pistas semióticas de suas crenças, valores morais, éticos, afiliações, posicionamentos na hierarquia social, entre outros aspectos.

Linde (1993) defende que a avaliação pode aparecer em qualquer momento da narrativa e fornece pistas sobre como a narrativa deve ser compreendida; os valores morais atribuídos ao evento narrado, a respeito do próprio narrador, os personagens da história, o relacionamento entre eles etc. Na perspectiva da autora, a avaliação da narrativa é em si uma prática social, pois teria como objetivo implícito chegar a um acordo sobre o significado moral de uma série de ações. Tal ponto de vista toma a avaliação como ação discursiva e prática social.

Linde (1993) investiga duas dimensões de avaliação usadas na estruturação de uma narrativa. A primeira relaciona-se à noção de reportabilidade, no contraste entre os elementos que fazem parte de um padrão do que é esperado e dos que estão fora, que são extraordinários. Já a segunda dimensão cita as normas sociais e tem a ver com comentários morais e juízos de valor sobre como o mundo é ou deveria ser, ou seja, com o que o falante e os interlocutores consideram adequados ou não. Trata-se de um tipo de julgamento normativo, o que pode ou não ser esperado de uma ‘boa pessoa’.

## **2.6 Narrativa e construção de sentidos**

O termo narrativa carrega diversas acepções e deve ser, no contexto desta pesquisa, entendido como um relato curto ou mais longo de uma experiência pessoal. Oferecer espaço e tempo para escutar uma narrativa significa buscar entendimentos sobre uma experiência. Entendo que as narrativas são histórias que contamos para nós mesmos e para os outros a respeito de nossas experiências. Tais histórias têm um efeito sobre nós à medida que, ao enunciá-las, podemos estabelecer conexões, organizá-las, interpretá-las e orientar nossas ações futuras.

No caso das reuniões que analiso nesta pesquisa, quando eu e a professora discorremos sobre nossas práticas profissionais, há um trabalho de reflexão em curso, que abre a possibilidade de gerar mudanças de posicionamentos discursivos.

O ir e vir da interlocução discursiva deve ser escutado em seu caráter singular, cultural e institucional, e tanto o psicanalista quanto o analista da conversa devem levar em conta as marcas sócio-históricas nas possibilidades interpretativas.

Para o psicólogo social Jerome Bruner (1996), investigar histórias relatadas implica organizar os eventos em uma ordem temporal e lógica para desmistificá-los e estabelecer coerência entre eles. De acordo com Polkinghorne (1998), psicólogo voltado para o estudo da Psicologia Narrativa, que contempla a natureza narrativa do pensamento e da ação humana, “a narrativa organiza eventos e ações humanas como um todo, atribuindo sentido a ações individuais e eventos de acordo com seus efeitos no todo” (POLKINGHORNE, 1998, *apud* BASTOS, 2008, p.77). Narrar um evento organiza e torna compreensível para nós e para o interlocutor as experiências vividas e testemunhadas. Ao serem contadas e recontadas, em diferentes situações, tais experiências passam a fazer parte da memória do que ocorreu, favorecendo certos nexos.

Moita Lopes (2001) descreve três principais características das narrativas, a partir da interpretação de Bruner (1996, *apud* MOITA LOPES, 2001). Segundo o autor, a narrativa:

1. Pertence a dois mundos; àquele em que a história está sendo contada (o dos interlocutores) e ao mundo da história relatada (o dos personagens), mesmo que os dois mundos se entrecruzem;
2. tem uma sequencialidade, já que consiste de uma sequência singular de eventos envolvendo seres humanos como personagens ou atores;
3. possui uma qualidade dramática (GOFFMAN, 1974), pois envolve atores, ação, meta, cenário, instrumento e um problema. Assim, a análise das práticas narrativas dá acesso à socioconstrução das identidades sociais no momento de sua realização.

Para o falante, narrar um acontecimento possibilita a ressignificação desse acontecimento com o uso da palavra. No caso do interlocutor que escuta uma história, é possível compartilhar da perspectiva do narrador, identificar-se ou não

com ele e ressignificar um acontecimento. Assim, tanto no contexto clínico da Psicanálise, quanto no âmbito da Sociolinguística Interacional, percebe-se que a narrativa tem funções semelhantes. No *setting* analítico, por exemplo, é comum que o paciente, após narrar uma história, solicite sinais e pistas paralinguísticas de concordância do seu analista, no intuito de avaliar se aquilo que acabou de relatar fora ratificado ou rechaçado pelo analista.

Riessman (2008) afirma que uma das funções centrais da narrativa seria a construção de sentidos a respeito de uma experiência vivida. A autora lembra que ao interrogar sobre experiências de vida, podemos organizar os eventos e ressignificá-los a partir de uma ordem temporal, estabelecendo coerência entre o presente e o passado.

Em livro dedicado a análise das narrativas, Riessman e Speedy (2007) examinam como o conceito de narrativas foi incorporado pelo campo da Psicoterapia e Serviço Social no Reino Unido e nos Estados Unidos, nos últimos 20 anos, com ênfase especial a projetos de pesquisa. As autoras sublinham que os Estudos das Narrativas podem ser considerados interdisciplinares, pois não se restringem aos limites de uma única disciplina. A chamada ‘virada narrativa’ se inseriu nas áreas de História, Psicologia, Sociolinguística Interacional, Estudos da Comunicação e Sociologia. Uma das principais áreas dos Estudos das Narrativas é a interação humana nos relacionamentos, isto é, o tópico principal do campo do Aconselhamento (*counseling*) e Psicoterapia. No entanto, Riessman e Speedy (2007) lamentam que muito do que se pesquisa na área de Psicoterapia se mantenha inédito, restringindo-se às dissertações e teses. As autoras realizam um apanhado das pesquisas no campo das narrativas realizadas em Serviço Social, Psicologia e Aconselhamento e dividem essas pesquisas em quatro grupos. Um desses grupos citados utilizava conceitos e métodos narrativos para fins de pesquisa, tal como é o caso da análise das reuniões de trabalho na investigação aqui conduzida.

Ao narrar uma história, o falante conecta eventos a partir de uma sequência lógica. Os eventos percebidos como importantes são selecionados, organizados, conectados e avaliados como significativos à medida que são relatados. Deste modo, esta interação entre falante e ouvinte pode ajudar os participantes a conferirem sentido à experiência enunciada. Para Riessman e Speedy (2007), todas as narrativas são fundamentalmente coconstruídas, pois os interlocutores,

fisicamente presentes ou não, exercem grande influência sobre o que pode ou não ser dito, de que forma as falas serão expressas, o que pode ser desconsiderado, o que precisa ser mais bem explicado etc.

Nesta mesma trilha, Schiffrin (1996) indica ainda que as narrativas ou histórias surgem quando o sujeito deseja justificar ações, destacar ou resolver tensões. Angus e McLeod (2004 *apud* RIESSMAN; SPEEDY, 2007) apontam que o conceito de narrativas é fundamental para a vida social e psicológica dos sujeitos, pois as narrativas carregam consigo uma gama de sentidos e oferecem um ponto de encontro entre escolas teóricas de terapia que não compartilham muitas similaridades.

### 2.6.1 Pequenas histórias ou narrativas pequenas

Goffman (1974), em obra seminal sobre o enquadramento da mensagem na interação discursiva, sinaliza que tanto as histórias longas como algumas histórias curtas, contendo apenas uma sentença, podem ser exemplos de narrativas. Segundo o autor, a narrativa não é um simples relatório ou informe objetivo de um evento, mas uma rerepresentação de experiências pessoais. O narrador engaja-se em uma dramatização de sua experiência, organizando-a temporalmente do ângulo de sua perspectiva pessoal. A narrativa inclui uma carga dramática e constitui-se como um pequeno show do falante, que envolve e emociona o ouvinte. Esclareço que, assim como Riessman (1993), opto por utilizar os termos ‘história’ e ‘narrativa’ de modo intercambiável.

Para Goffman (1974), a narrativa é concebida como um tipo de *replaying* de experiências, ou seja, uma recontagem de um acontecimento atual, passado, condicional, presente ou futuro, contendo uma pessoa real (incluindo o próprio falante) ou não. Assim, a maioria das representações breves realça um protagonista, que pode ser ou não aquele que relata. Ao romper com a noção laboviana de que somente relatos sobre acontecimentos no passado poderiam ser considerados narrativas, o autor amplia o campo cronológico das narrativas, inaugurando um marco na Sociolinguística Interacional.

Ao contar uma experiência, o falante apresenta aos ouvintes uma versão (uma releitura ou interpretação) do que ele experienciou. Nesta pesquisa, pauto-

me pelo paradigma de Goffman que valoriza as histórias curtas. Utilizo também alguns conceitos desenvolvidos por autores influenciados por ele, tais como; “pequenas histórias” (BAMBERG, 2006; GEORGAKOPOULOU, 2007) e “narrativas pequenas” (RIESSMAN, 2001). Por conseguinte, podem ser observados, ao longo do Capítulo 7, relatos curtos dos profissionais sobre os alunos focais. Notam-se nos dados, tanto o que Riessman (2001, *apud* BASTOS, 2008) denominou “narrativas pequenas”, ou seja, histórias breves com tópicos específicos organizados em torno de personagens, cenários e um enredo, quanto narrativas maiores. A tentativa de elaboração de eventos específicos, citada por Goffman (1974), condiz com as reuniões de trabalho aqui analisadas. Narra-se com o intuito de entender melhor o sintoma socioafetivo do aluno e os efeitos desse sintoma na vida escolar dos praticantes envolvidos.

Georgakopoulou (2007), Bamberg (2006), Georgakopoulou e Bamberg (2008) ressaltam a mudança de foco das ‘grandes histórias’ e dedicam-se aos estudos das ‘pequenas histórias’. Georgakopoulou (1997 *apud* MORAES BEZERRA, 2007) indica que as histórias são contadas por uma motivação contextualizada, não sendo pré-existentes, estáticas ou pré-determinadas. A realidade é filtrada e interpretada pelos narradores e suas motivações conscientes e inconscientes são levadas em conta pela forma como eles organizam suas experiências individuais.

Freeman (2006) concorda com Bamberg (2006) ao afirmar que não obstante a tradição em Linguística Aplicada tenha dedicado mais atenção às narrativas longas, as ‘narrativas pequenas’ também têm extrema importância, pois são produzidas em torno de um evento específico em diversas situações da vida social. De acordo com a definição de Freeman (2006), as ‘pequenas histórias’, contadas durante uma interação, nem sempre tematizam o narrador, mas podem narrar um evento ou incidente recente ou ainda em curso, episódios hipotéticos no presente ou no futuro. Bamberg (2006) convida o leitor a desviar o foco das narrativas longas para as narrativas pequenas, por defender que estas também mostram como as identidades dos falantes são renegociadas e reconstruídas na interação discursiva. Freeman (2006) esclarece ainda que o caráter reflexivo pode estar presente tanto nas narrativas longas quanto nas curtas.

## 2.6.2 As narrativas em contexto institucional

Observo neste estudo, como Riessman (2008), que as narrativas orais podem emergir naturalmente em qualquer tipo de conversação, inclusive em conversas institucionais de teor profissional. Também interessada em investigar os relatos surgidos em reuniões institucionais, Linde (2001, 2009) assinala que tais relatos favorecem a emergência de um eu narrador que se posiciona diante do que aconteceu. De acordo com a autora, as narrativas em instituições têm função de manutenção da prática profissional, pois mantêm a identidade e a continuidade da instituição, negociam relações de poder, gerenciam mudanças, marcam adesão ou a exclusão de grupos. Logo, é com o auxílio das narrativas que informações sobre os tipos de posturas esperadas ou condenadas na mesma são percebidas entre os funcionários. No caso desta pesquisa, o estudo da narrativa no campo escolar faz-se extremamente relevante, dado que, muitas vezes, mesmo de forma implícita, deixo claro quais posturas espero do professor com quem interajo enquanto psicóloga-praticante.

Linde (2001) propõe o estudo da narrativa como prática cotidiana do trabalho na instituição e também o estudo de performances narrativas que reproduzem ou ameaçam as estruturas de poder nesse espaço. Em investigação posterior, Linde (2009) dedica-se ao caráter de construção da memória, de identidades e organização das narrativas. Os dois focos de estudo da autora serão contemplados em minhas interações discursivas.

Enfatizando a coconstrução das identidades dos participantes como representantes da instituição, Drew e Heritage (1992) conduzem uma investigação sobre a fala institucional. Segundo os autores, em seus contextos de trabalho, os falantes deixam claro diferentes facetas, como afiliações institucionais, status profissional, solidariedade entre colegas e responsabilidades (HOLMES; MARRA, 2005, *apud* MORAES BEZERRA, 2007).

Alinho-me com Moraes Bezerra (2007) quando a autora afirma que as narrativas institucionais podem abrir espaço para a agentividade e a reconstrução de identidades sociais. Os participantes da instituição escolar são agentes dos saberes ali difundido e podem se utilizar do campo das narrativas como “*locus* de resistência, de reflexão e de possibilidades para uma teorização empírica sobre o

fazer profissional” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 132). Assim sendo, destaco nas narrativas selecionadas a forma como as participantes constroem-se como profissionais interessadas em refletir sobre sua própria prática e avaliar o curso de evolução de seu trabalho, tal como nos evoca Bamberger (1995, *apud* MORAES BEZERRA, 2007).

### 2.6.3

#### A narrativização no processo de elaboração do mal-estar

Todas as mágoas são suportáveis quando fazemos delas uma história ou contamos uma história a seu respeito.

(DINESEN, Isak *apud* ARENDT, Hanna, 2007, p.188).

Os estudos recentes em Sociolinguística Interacional indicam uma mudança de foco da narrativa como texto e de estrutura para a narrativa como prática social (SARANGI, 2008). Já em 2002, Mishler advogava que o ato de narrativizar reatribui significado aos eventos, visto que o modo como a história transcorre e termina é importante para que os interlocutores possam interpretá-la. A narrativa é, muitas vezes, marcada pelos ‘pontos de virada’, caracterizados por eventos que ocorrem de modo repentino e mudam a compreensão dos indivíduos sobre as experiências vividas. Neste trabalho, analiso os dados, considerando a narrativa como prática social, e relato de eventos ainda em curso, como é o caso do sintoma socioafetivo referido nas reuniões pelos professores. Para tal, aproprio-me da contribuição de Riessman (2008), que ressalta três funções principais de uma narrativa acerca de um conflito ou evento difícil: a) propiciar uma **ordenação** para a história, b) realizar uma **descrição** no sentido de auxiliar a produção de sentido sobre determinado tema, c) promover a **conexão** entre os eventos. Considero o eixo conexão como uma tentativa de vinculação não só entre eventos, mas também entre os participantes neles envolvidos.

Lanço mão de algumas pesquisas (CLARK e MISHLER, 2001; BASTOS, 2008; TANNEN e WALLAT, 2010; OSTERMANN e SOUZA, 2009; CORTEZ, 2011) que visam entender as narrativas sobre o sofrimento no campo da saúde, que servem de base teórica para poder analisar as reuniões de trabalho sobre o sofrimento psíquico no campo educacional.



O mal-estar que aparece nas narrativas é investigado pelos autores nos âmbitos físico e psíquico. Considero, inspirada pelos autores supracitados, os relatos surgidos nas reuniões com professores como histórias sobre o sofrimento no campo educacional. Ampliando o entendimento das narrativas de mal-estar para o campo pedagógico, escolho o uso do termo ‘narrativas sobre o mal-estar escolar’. Tanto na pesquisa de Clark e Mishler (2001), quanto na desenvolvida aqui, a história vai sendo contada e organizada aos poucos, não em um turno extenso de fala de forma definitiva e acabada. A apresentação do eu da professora vai se descortinando aos poucos, bem como se notam características relevantes acerca da relação que a professora desenvolve com o aluno em foco na reunião.

Em contrapartida, estabelece-se uma importante diferença entre as entrevistas médicas analisadas pelos dois autores e as reuniões institucionais sobre o mal-estar escolar que emergem no meu contexto profissional. No caso das reuniões de trabalho aqui estudadas, o psicólogo convida o professor a construir um relato a respeito do sofrimento psíquico do aluno, enquanto nas entrevistas médicas analisadas por Clark e Mishler (2001) e Mishler (2002) é o próprio paciente que reporta sua queixa.

Em sua investigação com profissionais de saúde de uma equipe multidisciplinar, que atua com crianças e adolescentes vítimas de violência, Bastos (2008) salienta que os participantes da equipe apresentam suas experiências de sofrimento de breves relatos de episódios específicos (histórias curtas, narrativas pequenas ou pequenas histórias), bem como por meio da coconstrução de longos percursos de sofrimento e violência. Devido às similaridades de contexto interdisciplinar e tema abordado pela autora (o sofrimento), proponho uma releitura inspirada em Bastos (2008) e o uso dos termos ‘episódios e trajetórias da queixa escolar’.

A autora cunha tais termos para se referir a esses percursos narrativos, enfatizando que as narrativas mais longas são tipicamente coconstruídas em reuniões de apresentação de caso. As histórias contadas podem ser divididas em narrativas de experiência pessoal (acontecimentos vividos ou testemunhados pelo narrador) e narrativas de experiências vicárias (acontecimentos vividos ou testemunhados por outros). Outra pesquisa que associa a coconstrução de profissionais em interações discursivas sobre o trabalho na área de saúde é a de Cortez (2011), que investiga as reuniões de trabalho de agentes comunitárias de

saúde sobre o tratamento da tuberculose. Nessas reuniões, as agentes de saúde se posicionam a respeito do próprio trabalho no curso da reunião. Tais narrativas evidenciam a concepção das agentes em enquadres que focam sua prática profissional em face de situações que envolvem o tratamento da tuberculose.

Orientada por convicções sobre a vida em sala de aula, busco contextualizar as reuniões valorizando a voz do cotidiano pedagógico do professor. Assim, podemos destacar que, na interação propiciada pelas reuniões de trabalho, o que se oferece é um espaço de construção de conhecimentos inter e intrarrelacionais partilhados com o psicólogo. Nesta interlocução, o professor pode se dar conta de seu próprio mal-estar como educador diante do desafio do sintoma do aluno e refletir sobre formas de manejo que incluam o aluno no processo.

Os alunos são encaminhados ao Setor de Psicologia a partir de uma queixa específica, que pode variar entre uma dificuldade de socialização, motivação, atenção, expressão, empatia, entre outras. A partir do momento em que o aluno é encaminhado ao Setor de Psicologia, realizo reuniões em diferentes momentos do trabalho com seu respectivo professor regente. O encaminhamento pode ter sido formalizado pelo professor, pela coordenação, pelos pais ou por mim. Após a indicação do aluno focal, inicia-se o processo de reuniões com diferentes membros da equipe pedagógica (professor regente, professores especialistas, professor de Português, coordenadores, diretor pedagógico). Nesta tese, escolhi a análise de reuniões de trabalho realizadas apenas com professores regentes que convivem com o aluno diariamente. Sempre que possível, realizo reuniões com professores e pais separadamente antes das observações em sala de aula e das intervenções individuais com os alunos. O processo é contínuo e a frequência às reuniões e o número de profissionais envolvidos variam de acordo com a especificidade do caso.

Convido os professores a falarem sobre a queixa que justificou o encaminhamento do aluno focal sem roteiro prévio específico, mirando investigar a construção discursiva do mal-estar socioafetivo do aluno no âmbito escolar. Para isto, faço algumas perguntas no início da reunião e vou me deixando guiar pelo que se produz na interação.

Nesta pesquisa, o mal-estar das profissionais também ganha materialidade discursiva nas narrativas. Os episódios são narrados pela professora, muitas vezes com falas relatadas, visando reproduzir a interação ocorrida em sala de aula e

trazer verossimilhança à narrativa. Essas cenas ou episódios descrevem cenas dos comportamentos considerados disfuncionais que afetam a qualidade de vida do aluno na escola. O professor descreve as relações do aluno focal com a turma, sua própria relação com a turma e sua relação com o referido aluno.

A carga dramática pontuada por Goffman (1974) é facilmente percebida em muitos momentos da interação e indica um grau de envolvimento com a questão do aluno, tanto por parte da professora, quanto de minha parte. Considero que as professoras e eu narramos experiências pessoais e vicárias, porquanto o professor relata suas observações sobre a dificuldade do aluno ao mesmo tempo em que descreve as estratégias que vem construindo para lidar com esta dificuldade.

Os episódios são narrados pelas professoras, muitas vezes com falas relatadas, objetivando reproduzir a interação ocorrida em sala de aula e trazer verossimilhança à narrativa. Estas cenas ou episódios descrevem cenas dos comportamentos considerados disfuncionais que afetam a qualidade de vida do aluno na escola. O professor relata as relações do aluno focal com a turma, sua própria relação com a turma e sua relação com esse aluno.

De certo modo, as reuniões de trabalho na escola têm também uma função semelhante à função clínica do psicólogo ou médico fora da escola: determinar o estado atual do sintoma do aluno, elaborar uma hipótese diagnóstica, avaliar mudanças e traçar planos para o manejo subsequente de tal sintoma. O professor discorre sobre o mal-estar do aluno colocando em pauta inúmeras questões que lhe atravessam: Por que, a despeito de diversas tentativas, não há progresso? Como devo proceder para ajudar este aluno? Por que o sintoma de um aluno é capaz de afetar toda a turma? O que mais a escola deve fazer para ajudar o aluno? O que mais a família deve fazer para ajudá-lo? A partir das narrativas do professor, sobre sua prática docente com determinado aluno focal, os dois profissionais traçam juntos uma organização espaço-temporal do sintoma do aluno em questão. Verifica-se nos dados da reunião o que Riessman (2008) comenta sobre a capacidade da narrativa de estruturar uma experiência perceptiva, estabelecer uma organização mnemônica e segmentar a construção de propósitos para os eventos vividos.

Ao longo da tessitura da pesquisa, percebi que, ao narrar os episódios do sintoma socioafetivo do aluno, o professor acabava descrevendo simultaneamente seu próprio incômodo como educador no manejo do referido sintoma.

No Capítulo 7 retomo as narrativas das duas profissionais nas reuniões de trabalho, que dizem respeito à forma como exercemos nossa função e lidamos com o comportamento disfuncional do aluno na escola.<sup>16</sup> As reflexões descortinam-se gradualmente durante toda a interação, permitindo às duas interlocutoras se escutarem, reverem suas crenças, ressignificarem suas práticas e coconstruírem novas formas de intervenções, a partir de uma interlocução com um profissional de outro campo. Trata-se de uma conversa entre duas especialistas de diferentes áreas, diante das quais a reflexão sobre o mal-estar pode possibilitar a descoberta de caminhos de intervenção; se ambas estiverem dispostos a essa tarefa.

Ao escutar as histórias, identifico dois tipos de experiências de mal-estar, a do professor, no que diz respeito à sua prática com o aluno focal, e a do aluno que sofre com um determinado sintoma, narrado do ponto de vista do professor. No entanto, o psicólogo também se vê diante de um enigma. É preciso escutar mais (o professor, o coordenador, a família e o aluno) e observar mais (o aluno) antes de intervir. Muitas vezes, a queixa diz respeito a um sofrimento inconsciente que sozinho o aluno não tem instrumentos para reconhecer. Assim, o que se desvelou na pesquisa foi algo de maior amplitude: o mal-estar transita entre professor e aluno. Ajudar o aluno no atravessamento de um obstáculo que o impede de estar inserido de forma prazerosa na interação com o saber, com seus pares ou com o professor, implica também ajudar o professor em sua prática pedagógica.

A tarefa que tenho em mãos é organizar os episódios de sofrimento do aluno contando com as narrativas surgidas na reunião, tentando estabelecer uma cronologia desse sofrimento na escola. Assim, professor e psicólogo conseguem identificar em conjunto que competências socioafetivas (respeito, tolerância, flexibilidade, cooperação, generosidade, expressão, concentração, empatia, entre outras) a escola pode ajudá-los a construir. Essa identificação é realizada processualmente, envolvendo toda a equipe escolar, o psicólogo e a família, pois valoriza o mais singular de cada caso.

A partir do modelo de Bastos (2008), como critério mínimo necessário para especificar se certos segmentos de fala podem ser descritos como narrativa, optei

---

<sup>16</sup> Já as narrativas dos alunos, surgidas nas Dinâmicas Exploratórias e contempladas em forma de notas de campo, dizem respeito às relações dos alunos com seus pares, com os professores e com o saber. Para mais detalhes, conferir Capítulo 7.

pela presença de pelo menos dois eventos em sequência temporal sem necessidade de que estejam no passado ou articulados sintaticamente em orações independentes, com verbos de ação no passado. A escolha desse critério mínimo se deve ao fato de que, nos dados analisados, o professor reporta um comportamento recorrente do aluno podendo utilizar exemplos de episódios tanto do presente, como do passado, do condicional ou do futuro. Trata-se de um comportamento que se repete dentro ou fora da sala de aula e que ainda requer entendimento para ser transposto.

Para analisar o conceito de identidades na construção de sentidos em interação é relevante resgatar aspectos abordados por Riessman (2008), Mishler e Zimmerman (1999). Na noção proposta por Mishler (1999), o falante estabelece performances de identidade ao contar uma história, criando cenários, ações e personagens e naturalmente indicando em seu discurso quem é. Alinhando-se ao autor, Zimmerman (1998) trata o conceito de identidade com um dos elementos sinalizadores de contexto para a fala em interação. O autor elabora a noção de identidade-como-contexto indicando que o *footing* das identidades situadas e discursivas estabelece um enquadre aos falantes dentro do qual suas ações verbais, ou não, ganham uma importância interacional específica. Para o autor, o alinhamento depende da legitimação do outro e, portanto, não pode ser assegurado unilateralmente. Em outras palavras, ainda que o falante assuma ou reafirme uma dada identidade no contexto interacional se posicionando de determinada forma, o interlocutor pode não aceitar o enquadre proposto e essa assimetria ficará clara na análise discursiva. As pistas linguísticas e paralinguísticas sinalizarão as identidades, os enquadres, os alinhamentos e as mudanças de alinhamento.

## 2.7

### **Enquadres, alinhamentos e esquemas nas reuniões de trabalho**

Bateson, em 1955, propôs o conceito de enquadre. Os enquadres sinalizam ou dão parâmetros para que os participantes enxerguem a cena e interpretem o que está acontecendo, no aqui e agora, de uma dada interação. O autor define que a função do enquadre é permitir que o ouvinte entenda a metagem contida nos enunciados (DIVAN; ARRUDA, 2008). Como apontam Ortega e Gasset (1959, *apud* TANNEN; WALLAT, 2002), antes de entender uma elocução

concreta é necessário perceber claramente o que ela quer dizer e qual jogo será jogado.

As bases teóricas da análise de enquadres foram formalizadas por Goffman (1974) em *Frame Analysis*. Este autor sublinha que os sujeitos usam diferentes estratégias e estruturas para compreender os eventos interativos, mesmo que os estejam construindo. Fundamentado nestes enquadres os participantes têm pistas para perceber o que está acontecendo em um determinado momento da interação. Assim, os enquadres são estruturas acionadas por reconhecimento de pistas de contextualizações (GUMPERZ, 1982) verbais, ou não verbais, que orientam o participante, ajudando-o a interpretar que situação está sendo performado. Baseados em tais pistas presentes na estrutura de superfície das mensagens proferidas, os ouvintes interpretam que atividade está ocorrendo e como o conteúdo semântico deve ser entendido. Estas estruturas são dinâmicas, negociáveis e modificáveis ao longo da interação discursiva. A transição dos participantes de um enquadre para outro pode ser percebida nas mudanças de alinhamento que marcam o limiar entre dois episódios e são parte do contínuo da interação (BIAR, 2012). Nas interações face a face, os interlocutores sustentam, propõem e mudam os enquadres durante toda a interação. Assim, os enquadres organizam o discurso, pois formulam a metagemagem a partir da qual situamos seu sentido implícito (RIBEIRO; GARCÊZ, 2002).

Neste sentido, para Goffman (2002), tais pistas operam como índice do conceito de enquadre, pois sinalizam os propósitos comunicativos dos participantes. “Pode não estar ocorrendo fala nenhuma e, mesmo assim, os participantes continuarão num estado de fala”. (GOFFMAN, 2002, p.116).

De forma geral, as pistas de contextualização são usadas e percebidas de maneira inconsciente, sendo raramente comentadas de maneira direta. Gumperz (1982) estabelece os pressupostos para a inferência conversacional ao categorizar as pistas de contextualização em:

- a) pistas prosódicas (entonação, altura, volume, ritmo, timbre, acentuação);
- b) pistas não verbais (direcionamento do olhar, distanciamento entre os interlocutores, postura e gestual);
- c) pistas linguísticas (*code-switching*, alternâncias de dialeto ou de estilo, expressões formulaicas, escolhas sintáticas e lexicais, aberturas ou fechamentos na conversação);

- d) pistas paralinguísticas (pausas, ritmo, tempo da fala, hesitações, sincronias conversacionais).

Como desdobramento do conceito de enquadre, Goffman (2002) propõe o termo *footing* ou alinhamento. O termo diz respeito a como os participantes se inter-relacionam, se alinham aos eventos, como negociam as relações interpessoais e que papéis assumem. “Uma mudança em nosso *footing* é outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre de eventos”. (GOFFMAN, 2002, p. 113). Logo, uma mudança de *footing* indica também uma mudança de posicionamento, postura ou projeção pessoal do participante. O autor sublinha que a comunicação face a face implica engajamento e cooperação mútua entre os participantes. Assim, rompe com a concepção de papéis fixos de ouvinte (passivo) e falante (ativo), defendendo que tais papéis vão se alternando no decorrer do discurso.

Os enquadres e alinhamentos nos possibilitam identificar o ‘status de participação’ (GOFFMAN, 2002) que os participantes assumem diante de uma elocução em qualquer situação social. Numa mesma interação, podemos observar vários reenquadres e realinhamentos entre os participantes que interagem, negociam, ratificam, sustentam, defendem e mudam de *footing* naturalmente durante seu fluxo discursivo, tanto em conversas cotidianas, quanto nas reuniões institucionais aqui contempladas.

O alinhamento também diz respeito à postura ou projeção pessoal do participante e às suas construções identitárias observáveis no discurso. Pautando-se pela definição de Goffman, Ribeiro e Garcêz (2002, p. 107) concebem o *footing* como “o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do eu de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”. Até mesmo dentro de um curto espaço de conversa, um interlocutor pode adotar discursivamente várias posições diferentes. Goffman (1981 *apud* NILEP, 2006) sugere que tais mudanças referentes à finalidade do discurso, contexto ou papel do participante são comuns nas interações.

Reconhecer o status dos participantes na interação é muito importante para entender os enquadres e alinhamentos da cena. De acordo com o enquadre ou com a mudança de alinhamento, um mesmo interlocutor pode ocupar uma ou mais posições e desempenhar mais de um papel na interação. No Capítulo 7

identificamos alguns status assumidos por mim e pelas professoras nas interações analisadas, bem como alguns enquadres.

Conforme cada subgrupo, contexto institucional, médico ou familiar, os participantes de uma conversa têm certas expectativas convencionais sobre o que é considerado marcado ou ‘normal’ em termos de ritmo, volume da voz, entonação e estilo de discurso. “Ao sinalizar uma atividade de fala, o falante também sinaliza as pressuposições sociais em termos das quais a mensagem deve ser interpretada”. (GUMPERZ, 1982, p. 153).

Partindo também de um encontro interdisciplinar, Tannen e Wallat (2002) unem os referenciais da Linguística Aplicada (Deborah Tannen) e da Psicologia Social (Cynthia Wallat), aplicando-os à análise da conversação para estabelecer a importância da mensagem e da metamensagem na interpretação do sentido na interação.

As autoras acima referidas ampliam o conceito de enquadre introduzido por Goffman (1974) e apontam que os interlocutores também utilizam “esquemas de conhecimento” a fim de compreender uma situação de interação. Tais esquemas referem-se “às expectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, fazendo distinção, portanto, entre o sentido desse termo e os alinhamentos que são negociados em uma interação específica” (TANNEN; WALLAT, 2002, p. 189). As autoras afirmam que a única maneira de compreendermos um discurso é através do preenchimento de informações não proferidas, decorrente do conhecimento de experiências anteriores no mundo. Autores como Mishler (1984) apontam a incompatibilidade entre os esquemas de conhecimento de médicos e pacientes.

É possível analisar momentos da reunião em que uma discrepância nos esquemas de conhecimento da professora e da psicóloga sobre os comportamentos dos alunos gera mal-entendidos, divergências e mudanças nos alinhamentos.<sup>17</sup> Em outros momentos não há discrepância, apenas mudanças de alinhamento em certo momento da interação que precipitam uma curta mudança de enquadre.

Em determinados pontos da interação observo também uma alternância dos registros utilizados por mim e pela professora, são eles: o registro de relato, o registro de conversa (TANNEN; WALLAT, 2002) e o registro de

---

<sup>17</sup> Conferir a reunião de trabalho com a professora Fabiana, p.208-209, excertos 2 e 3.



aconselhamento. A professora e eu alternamos os três registros ao longo de toda a reunião, de forma mais ou menos informal. A mudança de registro é uma das maneiras de se efetuar mudanças de enquadre, porém, como lembram Tannen e Wallat, os enquadres são mais complexos que os registros.

O enquadre mais importante nas reuniões de trabalho é o de reunião institucional entre dois profissionais da mesma instituição. Nesta tese, para fins da pesquisa (MILLER, I., 2001), reconheço também a presença do enquadre “pesquisa”, representado pela gravação da reunião. Ambos os enquadres exigem que eu estabeleça um vínculo com a professora e a faça se sentir à vontade para discorrer sobre sua relação com o aluno focal, mesmo sendo gravada.

### 2.7.1

#### **Code-switching, contextualização e alinhamento**

A utilização de diferentes variedades linguísticas no curso de uma mesma interação baseia-se em mecanismos internos à conversação que podem ser observados em vários cenários sociais (PORTO, 2007). No caso da pesquisa conduzida, a instituição educacional “Saint Francis” mescla integrantes falantes nativos de inglês (britânicos, irlandeses, escoceses, australianos, americanos e canadenses), com integrantes de uma maioria linguística não nativa (brasileiros e argentinos, por exemplo). Nas reuniões de trabalho, podem ser notados com frequência episódios de alternâncias de códigos linguísticos.

Os estudos de Gumperz sobre o *code-switching* e a contextualização linguística ganharam destaque nos campos da Sociolinguística, da Antropologia Linguística e da Sociologia da Linguagem (NILEP, 2006). Gumperz (1982) inicia sua pesquisa na Índia estudando os dialetos hindi e a alternância entre o hindi e o inglês (NILEP, 2006; PORTO, 2007). O autor define o fenômeno de *code-switching* como “a justaposição dentro do mesmo fragmento de fala de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos”, e confirma a conclusão de Romaine (1989 *apud* PORTO, 2007, p. 2) de que toda comunidade de fala bilíngue alterna ou mistura códigos durante a comunicação.

Goffman (1981) cita algumas descrições de *code-switching* trazidas por Gumperz (1982) como exemplos de mudanças de *footing*. A alternância de

idiomas, entre outros marcadores linguísticos, pode servir para marcar essas mudanças de alinhamento ou posicionamento (NILEP, 2006).

Na concepção de Gumperz (1982), as escolhas linguísticas constituem estratégias sociais e carregam intenções comunicativas. Assim, o uso de uma variante em detrimento de outra possui relevância de natureza intencional para o significado da mensagem, servindo a uma função sociopragmática no discurso. Por conseguinte, para o autor a escolha do código não é de conteúdo, mas principalmente uma estratégia discursiva (PORTO, 2007). O autor afirma que esta prática discursiva presente na interação bilíngue sinaliza um tipo de informação contextual equivalente ao que, em ambientes monolíngues, é transmitido pela prosódia e outros processos lexicais ou sintáticos.

Grosjean (1982, *apud* PORTO, 2007) propõe nove razões para que os falantes alternem os códigos. Algumas delas são: realizar um preenchimento lexical<sup>18</sup>, marcar a identidade ou o pertencimento a um grupo, transmitir confidencialidade, solidariedade, raiva, mostrar expertise ou autoridade. Gumperz (1982) classifica as funções do *code-switching* em seis categorias: citações, especificação do interlocutor, interjeições, reiteração, qualificação da mensagem e personalização *versus* objetivação.

Koziol (2000 *apud* PORTO, 2007), analisando dados naturais de alternância de códigos entre o inglês e o espanhol, propõe outras categorias funcionais de alternância de códigos que podem coocorrer num mesmo enunciado. Algumas dessas categorias são: personalização, reiteração, substituição, ênfase, clarificação, objetivação, falta de tradução adequada, mitigação da mensagem, interjeições, endurecimento da mensagem, citação e mudança de tópico. Neste trabalho, relaciono as ocorrências de *code-switching* observadas nas reuniões transcritas e seus sentidos discursivos, levando em conta algumas das razões apontadas por Grosjean (1982) e Gumperz (1982).

---

<sup>18</sup> Um exemplo de preenchimento lexical é o uso de termos não existentes em uma língua, como o termo *saudade*, que não encontra equivalente em inglês.

## 2.8

### O trabalho de face nas reuniões institucionais

Goffman (1967) em *Interactional rituals. Essays on face to face behaviour*, dedica um capítulo às formas de apresentação do *self* utilizando-se do conceito de face. Posteriormente, os linguistas Brown e Levinson (1978) dão continuidade ao trabalho iniciado por Goffman criando sua teoria de polidez.

As interações face a face sofrem pressões comunicativas (que asseguram a boa transmissão da mensagem) e rituais (que asseguram a mútua preservação da face dos interactantes). Goffman define o termo face como:

[...] o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma a partir da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um certo contato. A face é uma imagem do *self* construída em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 1967, p. 213).

O autor define a ‘face positiva’ como correspondente à fachada social, ou imagem valorizada de nós mesmo que tentamos apresentar aos outros e necessita de aprovação e reconhecimento. Para manter o encontro social dentro de uma ordem ritual, os participantes se engajam em esforços para resguardar suas faces, tentando seguir convenções e procedimentos de como agir em determinado contexto interacional, apresentando seu *self* da forma menos ameaçadora possível. Assim, a cada turno de fala ratificado, os participantes se expressam de modo verbal e não verbal a partir de um certo padrão sustentado por suas impressões sobre o encontro, a respeito dos outros interagentes e com relação a eles mesmos. Este padrão determina um sentido social de confiança e segurança a partir do que entendem como adequado ou positivo naquele tipo de interação. O estado interacional esperado seria o equilíbrio de um possível conflito e a evitação de situações como constrangimento, vergonha ou agressões, sustentando que o território do interlocutor ou sua face não será invadido ou nos termos de Goffman (1967), que sua face não será ameaçada. Os sujeitos adotam, em todo ato de enunciação, orientações defensivas no discurso para resguardar a própria face e neutralizar as ameaças por parte do interlocutor. Assim, os interactantes engajam-se em estratégias discursivas para envolver, seduzir, comover, convencer e influenciar as decisões de seus interlocutores (SAITO; NASCIMENTO, 2010).

Quando um dos participantes está inadequado aos padrões verbais e semióticos assumidos, como no caso de o mesmo sentir-se ofendido ou envergonhado, diz-se que está com a face inadequada (BIAR, 2012).

Nas reuniões de trabalho no espaço escolar ao qual pertencço, interpreto o trabalho de face como uma estratégia interacional constantemente observada na análise por motivos distintos. Em primeiro lugar, como exerço função de confidencialidade na instituição, muitas vezes detenho informações sobre o aluno ou a família que não posso compartilhar com a professora. O psicólogo deve, então, filtrar as informações previamente colhidas, compartilhando apenas o que considerar relevante para o suporte do aluno. É imprescindível que o enquadre mais amplo ‘reunião institucional’ seja mantido, pois muitas vezes a troca de informações sensíveis e pessoais, sobre determinado aluno ou família, podem confundir-se com o enquadre ‘conversa corriqueira entre colegas de trabalho’. O trabalho de face e de polidez do psicólogo a partir de estratégias protetivas, como a evitação, omissões, hesitações, vagezas ou generalizações, visa cumprir esta função.

Em segundo lugar, sustento que o professor é meu parceiro de trabalho e convive com o aluno durante mais de 6 horas diárias, podendo observar mudanças nos padrões de comportamento de cada aluno de forma precisa. Minha função é, portanto, manter a face das professoras como participantes ratificadas e legitimadas como educadoras e colaboradoras na construção de entendimentos sobre o mal-estar. O tato interacional constitui-se em valorizar as falas, associações e contribuições das professoras, empoderando seu discurso e, ao mesmo tempo, utilizar jargões da Psicologia quando necessário.

Como realizo inúmeras reuniões ao longo da pesquisa, percebo que algumas professoras preocupam-se muito em reivindicar uma imagem positiva de seu *self*, como se o conteúdo da reunião fosse, de alguma forma, atestar ou refutar sua competência de educadora ou ameaçar seus *status* na instituição escolar. Na tentativa de relatar somente exemplos de sucesso e de manejo bem-sucedidos, algumas professoras acabavam não citando suas dificuldades na relação com o aluno que sintomatizava na escola, resguardando sua face e evitando expor

possíveis questões sobre sua própria prática pedagógica que o aluno focal lhe suscitava.

Como afirma Goffman (1967, p. 214),<sup>19</sup>

[...] um encontro com pessoas com as quais o falante não terá relações novamente o deixa livre para tomar uma postura que não lhe trará ônus no futuro ou livre de sofrer humilhações que fariam futuros encontros com elas algo embaraçoso de se enfrentar.

Desta forma, outro desafio frequente nessas interações foi observar de que maneira eu negociava a confiança necessária para que as narrativas fluíssem naturalmente e as professoras pudessem se abrir sobre suas dificuldades, tentativas frustradas, ansiedades e construirmos novas tentativas de manejo, sem que se sentissem profissionais menos competentes.

## 2.9

### **Entrevistas médicas e reuniões de trabalho em Psicologia – simetrias e assimetrias**

Autores como Tannen e Wallat (2002), Clark e Mishler (2001), Mishler (1984), Ostermann e Souza (2009) destacam-se como representantes de áreas que dialogam interdisciplinarmente e analisam a história do sintoma, segundo a perspectiva do próprio paciente.

Clark e Mishler (2001) analisam encontros clínicos entre médicos e pacientes e estudam de que forma é coconstruído o discurso no campo da área de saúde. Os autores lançam foco para o relacionamento clínico cooperativo e comentam que o paciente tem uma tarefa desafiadora: contar as histórias de seus problemas de forma que façam sentido, ao mesmo tempo em que cooperam com o médico.

No trabalho de Clark e Mishler (2001), a finalidade é contemplar os fatos historicamente interligados ao sintoma na narrativa do paciente. A partir disso, analisam como o médico pode prescrever uma ação apropriada a tal sintoma ou

---

<sup>19</sup> No original: “[...] an encounter with people whom he will not have dealings with again leaves him free to take a high line that the future will discredit or free to suffer humiliations that would make future dealings with them an embarrassing thing to have to face”. (Tradução nossa).

queixa. Fazendo um paralelo com os estudos de interações entre médicos e pacientes, entendo que, nas reuniões de trabalho, o professor relata ao psicólogo a história do sintoma do aluno durante o ano letivo e suas tentativas de manejo. Deste modo, o que se constrói em parceria é um mosaico cronológico da queixa do aluno.

Outra diferença que se sublinha é que tais entrevistas médicas citadas são estruturadas, ou seja, o médico faz uma sequência de perguntas do tipo sim ou não, ou com alternativas fixas. Espera-se que o paciente restrinja suas respostas somente aos fatos relevantes para as tarefas de diagnóstico e planejamento de tratamento. Há uma estrutura típica: primeiro a pergunta do médico, seguida pela resposta do paciente, próxima pergunta do médico (MISHLER, 1984). A maior parte da fala dos médicos, na pesquisa de Mishler, se dá em forma de perguntas que limitam as respostas dos interlocutores. Na pesquisa aqui desenvolvida, não há uma *agenda* de perguntas fixas, mas uma pergunta inicial que segue o fluxo das elocuições do professor.

Em contrapartida, como semelhança entre uma reunião de trabalho entre professor e psicólogo e uma entrevista clínica com um médico, há a tentativa de circunscrever uma hipótese diagnóstica e um plano de intervenção. Observo abaixo um trecho dessa coconstrução cronológica da queixa socioafetiva do aluno Gustavo.<sup>20</sup>

### **Reunião sobre o aluno focal Gustavo, professora Ana**

Momento da construção dos dados: reunião de trabalho antes das Dinâmicas Exploratórias

Tempo total de gravação: 30'48

Data: 2 de maio de 2014

#### **Excerto 1: “Logo em fevereiro, eu reparava a agitação e tudo mais”**

1	Carolina	então::: queria saber o que você observa::: o que te preocupa em
2		relação ao Gustavo exatamente, o que que você tem feito de
3		fevereiro pra cá::: falar um pouquinho disso

<sup>20</sup> Uma análise mais completa desta reunião de trabalho poderá ser encontrada no Capítulo 7, e os dados referentes à Dinâmica Exploratória, realizada em sala de aula com a professora Ana, poderão ser encontrados no Capítulo 5 desta tese.

4	Ana	bom, no início do semestre, logo em fevereiro, eu reparava a
5		agitação e tudo mais. Mas não achei que fosse::: nada muito
6		gritante, nada que fosse diferente de um garoto da idade dele
7		cheio de energia. Mas depois de um tempo:: depois de um mês,
8		um mês e meio, começaram a aparecer outras coisas, não só a
9		agitação. Uns movimentos repetitivos de braços, de piscadas de
10		olho, de movimentos de boca, uns barulhinhos:: pra chamar a
11		atenção dos outros colegas. E ele, por ser muito engraçado, ele
12		conseguia realmente, é::: que as atenções ficassem voltadas pra
		ele

Em tais reuniões, a narrativa da história do sintoma é facilitada na interação à medida que, como interlocutora, crio oportunidades para que a professora desenvolva seus argumentos narrativos. Abro meu turno discursivo com uma pergunta sobre a cronologia dos sintomas de Gustavo. Ana vai construindo seu discurso relatando suas observações sobre o aluno a partir de fevereiro, apontando que, após um mês e meio do início das aulas, a agitação, sintoma até então descrito como o mais pregnante, foi seguida de outros como movimentos repetitivos de braços e piscadas de olhos. No início de seu discurso, Ana aponta que tais comportamentos seriam formas deliberadas do aluno de chamar a atenção para si. No entanto, nos outros trechos da reunião analisados no Capítulo 7, à medida que a interação transcorre e algumas perguntas vão sendo colocadas. Ana vai lembrando-se de outros eventos e expande suas elaborações.