

7

Análise dos dados: entendendo o mal-estar a partir das reuniões de trabalho

O mecanismo-chave em que confio é o dos praticantes se dando conta de que eles precisam de ajuda mútua e/ou da ajuda de ‘consultores’ para que consigam verdadeiramente entender o que está acontecendo em suas salas de aula.

(ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 279)

Esta pesquisa, de caráter longitudinal, teve início em 2012 e terminou em 2015. Neste período, muitas foram as reuniões e as anotações das Dinâmicas Exploratórias. Só algumas destas reuniões foram escolhidas para representar meus entendimentos do trabalho com o corpo docente. As reuniões foram gravadas, transcritas e analisadas me apoiando na teoria da Sociolinguística Interacional, que permitiu enxergar os dados a partir das narrativas de mal-estar do professor e do conceito de *meaning making* sobre o sintoma do aluno. Pautando-me pelo trabalho de Bastos (2008), e diante dos entendimentos que pude elaborar no decorrer do processo de pesquisa, analiso os episódios ou trajetórias da queixa construídas nestas interações.

Visando analisar as interações nas reuniões de trabalho reflexivas, busco a interlocução com autores que estudam as interações no local de trabalho. Em sua pesquisa de doutorado, Moraes Bezerra (2007) sublinha que não é apenas o discurso em sala de aula que revela questões importantes sobre o processo de ensinar e aprender, mas também o discurso sobre o que é ser professor e sobre as relações entre os participantes da interação em sala de aula.

7.1

Narrativas em reuniões de trabalho: dois momentos

Del Corona (2009) e Moraes Bezerra (2007) investigam as interações institucionais. Esta última propõe que o discurso pedagógico (que envolve as inúmeras possibilidades de combinações interacionais: professor/professor; professor/coordenador, professor/inspetor, professor/aluno etc.) seja entendido como discurso da conscientização profissional.

Utilizo o termo “conversa profissional”, cunhado por Miller (2001), para descrever as interações reflexivas em meu local de trabalho. Na perspectiva de Linde (2001), as histórias contadas em espaços institucionais ajudam as instituições a fazer seu trabalho diário. Construindo narrativas sobre o trabalho, os agentes podem construir formas de realizar certas tarefas ou encaminhar resoluções para algumas questões preocupantes. Para a autora, essas narrativas formam um conjunto de práticas profissionais que fornecem material para reflexões, mudanças de posicionamentos e tomadas de decisões, ilustrando papéis, identidades e modos de agir dos agentes da narrativa.

A análise das reuniões institucionais visa representar analiticamente minha investigação de entendimentos como *practitioner*, por intermédio da interação face a face. Apesar da *expertise* em reconhecer e tratar o sofrimento psíquico, acredito que no momento da reunião de trabalho o psicólogo educacional é mais um sujeito-praticante que precisa escutar e trocar experiências com o professor, com o propósito de juntos construírem caminhos para oferecer suporte às questões socioafetivas do aluno em foco. Assim sendo, na escola o psicólogo não intervém a partir de saberes importados, mas precisa ouvir o professor e observar o aluno para conseguir delinear uma forma de atuar própria às necessidades do sujeito em questão.

As reuniões analisadas foram divididas em dois momentos do trabalho (Cf. Quadro 1, subseção 5.9), as que antecedem e as que se seguem às Dinâmicas Exploratórias. No que diz respeito ao primeiro momento do processo, foram selecionados excertos de reuniões com Ana, professora do aluno Gustavo e Fabiana, e do João.

No caso das reuniões posteriores, preferi gravá-las alguns meses após as Dinâmicas Exploratórias, de modo que o professor e eu tivéssemos tempo de elaborar o processo de trabalho colaborativo iniciado e expandir nossas elaborações sobre o aluno focal.

As análises de reuniões sobre o segundo momento configuram-se como uma avaliação do processo. Essas reuniões contemplaram a professora Laura (aluna Beatriz, 8 anos na época da reunião), a professora Luiza (Pedro, 11 anos na época da reunião) e novamente a professora Ana (Gustavo, 12 anos na época da reunião).

Na análise, me apoio em eixos macrodiscursivos e microdiscursivos, visando analisar a parceria de trabalho entre psicóloga e professora, a queixa socioafetiva do aluno e como o professor se posiciona profissionalmente frente a esta queixa. O primeiro momento das reuniões tem um caráter de identificação, localização cronológica do mal-estar e elaboração conjunta de atuações. Ambos os eixos são utilizados no primeiro momento de análise. Já neste momento, escolhi realizar uma análise mais macrodiscursiva e utilizar somente componente microdiscursivo da avaliação, tal qual apresentado por Labov (1972), visto se tratar de um momento de avaliação do trabalho de parceria e expansão dos entendimentos sobre o mal-estar. Pude concluir que as reuniões após as Dinâmicas Exploratórias tiveram um cunho metarreflexivo, pois funcionaram como um espaço de reflexão coconstruída.

7.2

Os eixos microdiscursivos de análise

Conforme descrito na subseção 2.7.1, no contexto microdiscursivo, a análise das narrativas foi feita considerando principalmente a função de produção de sentido estudada por Riessman (2008). Como trabalho com alunos que estão vivenciando algum mal-estar (cognitivo e/ou socioafetivo) e, por este motivo, são referidos ao Setor de Psicologia, destaco em minha análise as narrativas acerca de conflitos ou eventos difíceis estudadas pela autora.

Enfatizando a construção de sentido acerca do sintoma socioafetivo do aluno, segmento a análise em três eixos narrativos sugeridos pela autora: **ordenação, descrição e conexão**, e fazendo uma releitura destes eixos de acordo com minha pesquisa interdisciplinar. Como, no decorrer das reuniões, os eixos aparecem de forma entrelaçada, decido por analisá-los de acordo com o fluxo discursivo sem haver necessariamente uma ordem entre os eixos, mostrando como as profissionais podem construir, de forma conjunta, sentidos e estratégias de atuação no que diz respeito ao aluno, interrogando ao mesmo tempo sua prática profissional.

Enquanto os eixos de **ordenação** e **descrição** visam à produção de sentido, o eixo de **conexão** envolve a agentividade do professor e mira à construção conjunta de formas de manejo ou tratamento. A **ordenação** pode se dar

espacialmente, temporalmente, por gradação ou por comparação. Isto é, entendo qualquer tentativa de ordenar ou organizar uma informação como situada no eixo ordenação.

Ao observar o eixo de **descrição**, investigo como o professor descreve o comportamento do aluno e quais são suas impressões sobre o sintoma em questão. Já o eixo de **conexão** me auxilia a observar como a professora e eu nos conectamos os eventos referentes aos personagens trazidos nas narrativas (pais, outros membros da equipe ou profissionais externos), trabalhando em parceria, para lidar com o sofrimento no campo escolar.

Como explicado em capítulos anteriores, para interpretar os dados utilizo como unidades de análise as manifestações linguísticas e paralinguísticas que conectam a dimensão locucional do discurso ao seu conteúdo ilocucional (GUMPERZ, 1982), ou seja, as intenções comunicativas. As escolhas lexicais e sintáticas, os elementos prosódicos, como ritmo e entoação e as pistas não verbais são pistas essenciais para a construção de sentido nas reuniões de trabalho sobre o aluno encaminhado ao Setor de Psicologia da escola. A partir de um foco mais sociológico, valorizo as contribuições de Goffman (1959, 1967, 1974, 1981) sobre o valor simbólico dos encontros interacionais, os cenários contextuais e as interpretações de intenções dos interactantes.

7.3

Os eixos macro discursivos de análise

A partir de um eixo macrodiscursivo, a análise do discurso construído nas reuniões é regulada pelos construtos da Psicologia e pelos 7 princípios da Prática Exploratória que conduzem minha prática como psicóloga educacional-praticante. Foram selecionados alguns excertos de reuniões, nos quais posso observar como se dá o processo de parceria entre professoras e psicóloga na construção de entendimentos sobre o sintoma socioafetivo e sobre as atuações das duas praticantes envolvidas no trabalho com o aluno.

O processo de reflexividade foi coconstruído discursivamente, possibilitando uma troca interdisciplinar entre as professoras e eu, bem como uma abertura de entendimentos sobre o ato de ensinar e aprender. Destaco alguns pontos importantes contemplados nas reuniões:

- a) A preocupação com a subjetividade do aluno e o sentido do seu sintoma;
- b) as percepções sobre os diferentes momentos de manifestação dos sintomas,
- c) a importância da parceria escola/família/profissional externo;
- d) a reflexão do professor sobre sua conduta com o aluno focal e as formas de intervenção já tentadas pelo professor;
- e) o efeito do sintoma nos outros alunos da sala;
- f) a questão do diagnóstico e dos rótulos psiquiátricos.

Com estas questões em mente, ouço as professoras e com elas construo entendimentos possíveis, optando pelas melhores formas de atuação em cada caso:

- a) Intervenções individuais com o aluno;
- b) parceria com a professora nas Dinâmicas Exploratórias;
- c) outro tipo de dinâmica de grupo.

Neste caso há também uma constante autoavaliação sobre a prática da professora que leva em consideração o contato com a família e com os profissionais externos que atendem aquele aluno. No entanto, muitas vezes, as intervenções idealizadas por mim, esbarravam em resistências que iam além das minhas decisões profissionais, como a falta de suporte da família ao tratamento do aluno fora da escola. Tais impasses e dificuldades ficam claros tanto em minhas falas quanto nas das professoras.

7.4

A análise das reuniões de trabalho antes das Dinâmicas Exploratórias

Com o intuito de facilitar o entendimento dos casos, apresento uma breve contextualização de cada aluno focal, seguida pelos fragmentos selecionados da reunião. As anotações de observações em sala de aula, ao longo do processo, bem como as atividades gráficas produzidas pelo aluno ou pela turma, podem ser encontradas nos anexos deste trabalho.

A análise do primeiro momento das reuniões objetiva responder às duas primeiras questões de pesquisa:

- 1. Como professoras e psicóloga, em reuniões de trabalho, constroem juntas na interação entendimentos sobre o histórico e a natureza do mal-estar do aluno na escola e buscam entender os sentidos dos sintomas?**
- 2. Como, a partir das reflexões surgidas nas reuniões de trabalho, as professoras e a psicóloga poderão intervir a fim de oferecer suporte ao aluno?**

7.4.1

João e os episódios de impulsividade

O aluno João foi indicado ao Serviço de Psicologia Educacional da escola em março de 2012, aos 5 anos de idade, pelo coordenador curricular e sua professora. Tratava-se de um menino impulsivo, agressivo com os colegas, que resistia às regras. Algumas vezes, as crises não tinham *trigger* aparente. Outras, segundo relatos dos professores, causadas por disputas por atenção ou brinquedos ou ansiedade em realizar uma atividade pela qual deveria esperar. Diante da intensificação dos episódios de dificuldade interacional e socioafetiva, a família optou que o aluno começasse a ser medicado no final de 2011, visando à remissão dos sintomas relatados.

As queixas socioafetivas relatadas a mim e pelos educadores foram: agressividade verbal e física, alto grau de ansiedade em relação ao idioma inglês, impulsividade, quando frustrado ou contrariado. Estes sintomas foram aumentando em frequência e intensidade de 2011 a 2013.

Em 2013, alguns membros da equipe levantaram a suspeita de que João se enquadrasse no diagnóstico de Transtorno de Atenção e Hiperatividade, pois apresentava comportamento provocador (descrito como *bullying*) com seus colegas de classe. Durante aquele ano, o aluno continuou a ser observado pelo Setor de Psicologia Educacional da escola, que passou a compartilhar com o médico informações referentes ao comportamento apresentado no espaço escolar.

Em 2012, quando João era aluno de outra professora, realizei observações participativas e não participativas em sala de aula e durante o recreio (Cf. Anexo

A). Os trechos escolhidos referem às reuniões de trabalho realizadas por mim e a professora Fabiana. Em 2013, João, aos 6 anos de idade, iniciava seu processo de alfabetização.

Durante as observações realizei várias reuniões com Fabiana, a fim de tecer entendimentos sobre sua questão, formas de acolhimento e manejo de comportamento na escola. Opto, neste trabalho, pela transcrição de apenas uma destas reuniões.

Reunião de trabalho – 1º momento do processo

Aluno focal: João, 6 anos, *Kids I'*. Professora: Fabiana.

Momento da construção de dados: anterior à Dinâmica Exploratória

Tempo de transcrição: 23'38

Data: 6 de março de 2013

Excerto 1: “Mas com certeza, pra ele, ele tá *struggling*”

14	Carolina	é::eu tava pra te perguntar: ele tá <i>struggling</i> com a leitura, né?
15	Fabiana	é::até [me surpreendeu::
16	Carolina	. [é?
17	Fabiana	é::eu acho ele tá melhor do que::: mas com certeza, PRA ELE, ele tá
18		<i>struggling</i>

Por se tratar de uma reunião de trabalho, adoto uma conduta flexível, realizando perguntas abertas, a partir do que me foi descrito quando o aluno foi encaminhado ao Setor de Psicologia. Propositamente, evito falar mais que minha interlocutora lançando mão de perguntas curtas e frases lacônicas, semelhante às intervenções feitas por um psicanalista, já que acredito que o psicólogo educacional também deve causar um efeito de enigma, propiciando que o professor sinta-se impelido a falar mais, associando suas ideias. Em meus turnos de fala, por exemplo, observo uma série de perguntas curtas, como consta na linha 16 do excerto 1, com a finalidade reflexiva de estimular o interlocutor a expandir seus turnos.

A alternância de códigos introduzida por mim com o termo “*struggling*” (linha 14) parece cumprir a função de preenchimento e falta de tradução adequada, já que o termo carrega acepções múltiplas, como fazer força para atingir um objetivo ou ter dificuldades em completar uma tarefa.

Na linha 14, quando indago à professora sobre a dificuldade de João na leitura, Fabiana utiliza o eixo de ordenação (RIESSMAN, 2008) por comparação (“eu acho que ele tá melhor do que..., mas com certeza, PRA ELE, ele tá *struggling*”), confrontando o comportamento de João com o de outros alunos para, só depois, se reorganizar discursivamente e comparar o aluno com ele mesmo. Destaco, aqui, o uso do termo “pra ele” que marca um olhar para a singularidade do aluno pela ênfase prosódica. Na linha 18, Fabiana se alinha a mim repetindo o termo em inglês.

Excerto 2 : “Mas aí a gente fica numa situação delicada”

56	Fabiana	mas ele não costuma procurar o desenho não. eu deixo sempre
57		como opção. e aí hoje a atividade <u>era</u> essa. eles podiam escrever
58		tâtâtã <i>is shorter than me</i> , fulano <i>is taller than me</i> e desenhar. se
59		desenhar, desenhar, um mais alto e um mais baixo. aí quando ele se
60		deu conta:: “tô com fome”. a gente falou: “João você acabou de
61		almoç-de comer”. “não, mas eu tô com fome, tô com fome” aí
62		começa. aí a Sílvia ((professora auxiliar)) é-é, bateu pé firme e falou:
63		“João, só depois da atividade, porque você <u>acabou</u> de lanchar”. “ah,
64		mas eu esqueci e parei de comer, eu ainda tava com fome”. aí ficou
65		naquele “fala [não fala]”::
66	Carolina	[então, pode ser que seja uma atividade <u>difícil</u> pra ele,
67		>o desenho <u>não é fácil não</u> <
68	Fabiana	mas aí a gente ficahhh numa situação deli[cada]

No segundo excerto, Fabiana descreve a atividade conduzida na turma em que os alunos deveriam realizar desenhos utilizando as expressões “*shorter than*” e “*taller than*” (linha 58). A linha 57 (“aí hoje a atividade era essa”) indica uma **orientação** (LABOV, 1967) da atividade proposta. A partir da linha 57, a professora continua a orientação para contextualizar a atividade proposta e explicar que João raramente busca o desenho como atividade em sala. Ela segue no mesmo eixo para descrever o comportamento de João, após ouvir a orientação sobre que atividade deveria realizar “aí quando ele se deu conta... tô com fome” (linhas 60 a 65, **eixo de descrição**). De acordo com a professora, ao se dar conta da atividade, João reclama de fome, sendo lembrado pela professora auxiliar que havia acabado de comer. Neste trecho ela utiliza o recurso da fala reportada, que

intensifica a carga emocional da narrativa, posicionando-se como figura coadjuvante na cena (linha 60) “a gente falou: João, você acabou de almoçar-de comer”. Fabiana atribui à professora auxiliar, Silvia, a marcação de um limite e a sustentação de uma atitude mais firme com o aluno, pois esta se nega a atender sua queixa de fome entendida pelas professoras como um subterfúgio à realização da atividade, “aí a Silvia é-é bateu o pé firme e falou: João, só depois da atividade,” (linhas 63 e 64).

Nas linhas 66 e 67 problematizo a recusa do aluno, sugerindo que desenhar pode não ser uma atividade fácil para todos. A escolha do atenuador “situação delicada” na linha 68, parece ter o intuito de salvar a face da professora. Interpreto que a professora usa a indiretividade para se referir a um impasse em sala de aula, ao invés de expor claramente sua dificuldade de manejo. Neste excerto e no excerto 3, percebe-se o enquadre (GOFFMAN, 1974) “entendimentos dos sintomas de evitação das atividades propostas”.

Excerto 3: “Eu preciso encontrar quais são né?”

70	Fabiana	[é difícil:: não-não mudar a atividade. de fato-
71		de fato eu concordo com você, mas:: eu também não sei QUE
72		ATIVIDADES ele considera (0.2) apropriad-assim, fáceis. o que ele
73		toparia fazer=
74	Carolina	=não, eu sei. você não tem que mudar a atividade. mas é importante
75		que a gente con[siga
76	Fabiana	[não-não. mesmo que eu não mude, eu preciso
77		[encontrar quais são né?
78	Carolina	[entender]é=

As hesitações marcadas pelos alongamentos e repetições de palavras (linha 70) indicam o início de um questionamento a respeito de sua função como professora no engajamento de João. A expressão “QUE ATIVIDADES” (linhas 71 e 72), com prosódia, ressaltada em sua fala, marca esta dúvida. Podemos notar um conflito de opiniões entre professora e psicóloga, pois enquanto meu foco aponta para a busca do entendimento das questões, a professora parece preocupada com formas de intervenção. Quando Fabiana utiliza o termo “encontrar” (linha 77), que aponta para o manejo do sintoma em si, realizo um

sutil reparo no turno seguinte lançando mão do termo “entender” (linha 78), que aponta para o processo de entendimento dos sentidos dos sintomas.

Durante toda a reunião, percebo que o foco na mudança é um traço marcante desta professora. Na linha 73, sugiro que, mesmo que a professora não mude a atividade, se esforce em entender quais são as atividades que este aluno consegue fazer. Na linha 75, mesmo que tenhamos diferentes esquemas de conhecimentos (TANNEN; WALLAT, 2002), o uso da expressão “a gente” aponta que ambas estamos interessadas em manejar as dificuldades do aluno na escola, oferecendo-lhe oportunidades de mais prazer e menos angústia no espaço escolar (“é importante que a gente consiga”). Sustentando o posicionamento de psicóloga-praticante, acredito que o manejo deva vir após o entendimento dos sentidos dos sintomas e procuro coconstruir com a professora entendimentos sobre este processo.

Nas linhas 76 e 77, Fabiana sobrepõe-se a meu turno e aponta que, mesmo que não mude a atividade, precisa “encontrar quais são” aquelas que João faria. Ao utilizar o pronome em primeira pessoa na frase (“mesmo que eu não mude, eu preciso encontrar quais são, né?”), Fabiana indica discursivamente que está procurando se engajar de forma mais agentiva no processo de aprendizagem de João, buscando atividades que o aluno não se recusaria a fazer.

Considero esse um trecho importante para a coconstrução de entendimentos sobre o mal-estar do aluno. As elocuições contíguas (linhas 72 e 73), as sobreposições (a partir da linha 74), e principalmente a mudança de foco do aluno (“o que ele toparia fazer”, linhas 72 e 73) para o foco em si mesma (“eu preciso encontrar”) apontam para o início de um entendimento mais singular sobre as necessidades de João. O marcador “né?” (linha 77) indica a busca por suporte do par mais competente em lidar com as dificuldades socioafetivas.

Excerto 4: “E não é da 1ª semana nem da 2ª”

77	Carolina	[entender]é=
78	Fabiana	=quais são as que ele encararia? porque depois eu
79		conversei com ele e ele ficou falando “eu sou um
		burro, eu sou uma bes::ta”=
80	Carolina	=pois é; ele tá repetindo muito essa fala. é uma fala
81		que vem desse ano=
82	Fabiana	=e não é da 1ª semana nem da segunda. começou no
83		final da semana passada. e todo dia a gente tem isso:
84		“eu sou um burro, eu sou uma [besta, eu não penso,
		eu não penso”
85	Carolina	[será que ele tá se achando INCAPAZ ?]

No excerto 4 acima, o um exemplo da construção conjunta da cronologia da queixa. Durante este excerto, o enquadre “entendimentos dos sintomas de autodepreciação” é introduzido por Fabiana e percebido por mim. Procuro me alinhar à identidade situada de psicóloga educacional, investigando a cronologia dessa fala e considerando possíveis sentidos para os sintomas.

Nas linhas 78 e 79, Fabiana começa a construir o eixo de descrição para relatar o comportamento autodepreciativo de João. Observamos que a fala reportada de João (“eu sou um burro, eu sou uma besta”) aumenta a carga dramática da pequena narrativa trazida pela professora (GOFFMAN, 1974). Nas linhas 80 e 81, introduzo o eixo de ordenação (RIESSMAN, 2008) para conferir uma cronologia ao sintoma de autodepreciação, destacando que este tipo de fala se originou em 2013 e não em 2012, quando João cursava o Jardim I.⁴⁷ Como o aluno foi referido ao Setor de Psicologia em 2012 e os sintomas se intensificaram desde então, esta é uma pista cronológica importante no trabalho para entender, tanto para mim como psicóloga, quanto para Fabiana, como professora atual.

Nas linhas 82 a 84, Fabiana complementa minha observação (linha 81), introduzindo mais dados de organização temporal ao sintoma (“e não é da 1ª semana nem da segunda. começou no final da semana passada. e todo dia a gente tem isso”). A partir das reflexões coconstruídas até então, busco responder as questões “Por que João está repetindo a frase ‘eu sou um burro, eu sou uma besta’? Estaria o aluno achando-se incapaz?” A prosódia acentuada do adjetivo

⁴⁷ Cf. notas de observação do aluno em sala de aula e de reuniões com a equipe em 2012, nos Anexos A. Nesta série, João era aluno da professora Nina.

“INCAPAZ” na linha 85 indica alto grau avaliativo. Nós duas ainda estamos construindo respostas para estas perguntas.

Excerto 5: “João, vamos conversar...”

86	Fabiana	mas ele já teve <u>muitos</u> momentos esse ano, Carolina, de eu dizer o
87		contrário, em que ele foi o 1º a terminar o exercício, <u>muitos</u>
88	Fabiana	<u>momentos</u> . em que ele ajudou alguém que tava <i>struggling</i> =
89	Carolina	=e você pontuou?
90	Fabiana	eu falo MUITO. o dia em que ele foi o 1º, ele:: >a 1ª vez que
91		aconteceu, ele levou o trabalho pra casa, a mãe viu, devolveu o
92		trabalho< então eu não sei da onde::: se ele tem ouvido::: apareceu
93		essa fala de sexta feira pra cá, uma coisa bem forte. “eu não penso,
94		eu não penso”- aí hoje eu sentei com ele falei: “João vamos
95		conversar. você quer brincar?” ele falou: “quero”. falei: “você quer
96		lanchar?” “quero”. “você quer terminar o exercício de matemática”
97		“não”. “então, eu acho que você tá pensando muito bem”. aí ele:
98		“como assim?” “por que quem não <u>pensa</u> , não sabe o que quer, fica
99		assim perdido, não sabe decidir”. você me disse que você <u>quer</u>
100		<u>brincar</u> , que você <u>quer lanchar</u> , que você <u>não quer fazer</u> o trabalho.
101		você <u>sabe</u> escolher o que você quer. talvez você não esteja tão
102		<u>interessado</u> no trabalho. não tem problema. eu prefiro que você fale
103		pra mim “Miss Fabiana, eu tô achando esse trabalho difícil, ou tô
104		achando esse trabalho <u>chato</u> , ou tava com <u>muita</u> vontade de brincar”
105		aí a gente faz um acordo entre a gente; você faz isso, depois você faz
106		aquilo. é melhor do que você ficar andando pela sala dizendo que
107		não <u>pensa</u> . isso não é <u>verdade</u> . você ta falando uma coisa que não é
108		<u>correta</u> ”. aí ele disse: “é, eu acho que eu to:::”. “com preguiça?” e ele
109		falou: “é” “é melhor você me dizer, “eu tô com preguiça hoje, eu
110		dormi mal >e de fato dormiu mal< tanto que depois=

Ao descrever o mal-estar do aluno em sua sala de aula, a professora também narra a forma como interage com a turma e suas visões sobre o ensinar e o aprender. Na linha 90 do excerto 5, Fabiana usa o advérbio de intensidade “muito” para salientar como ela reforça bastante João positivamente, construindo-se como uma profissional atenta e engajada (“eu falo MUITO. o dia em que ele foi o 1º, ele... a 1ª vez que aconteceu, ele levou o trabalho pra casa”, linhas 90 e 91).

A partir da linha 90, a professora tenta mapear cronologicamente quando ele começou a utilizar a fala autodepreciativa. Tais reflexões situam-se no eixo de ordenação, pois visam a uma organização cronológica do sintoma (“a 1ª vez que aconteceu” e “apareceu essa fala de sexta-feira pra cá”, linhas 90 a 110). Na linha 92, a professora interroga-se sobre a origem desta assertiva, atribuindo a terceiros a possível autoria dessa fala (“então eu não sei da onde:::se ele tem ouvido”),

dando a entender que João estivesse reproduzindo comentários depreciativos ouvidos em outro lugar.

A partir da linha 94, Fabiana traz um diálogo construído com João, incluindo falas reportadas suas e do aluno, a fim de dar mais verossimilhança ao que narra. Este diálogo inicia-se na linha 94 (“aí hoje eu sentei com ele falei: ‘João vamos conversar’.”) e termina na linha 110.

Ao chamar o aluno para conversar, Fabiana leva-o a tentar entender algo sobre o próprio comportamento, explicando que ela não concordava com sua autopercepção depreciativa (sentir-se “besta e burro”), buscando refletir com ele sobre esta queixa. Neste momento, situa-se no eixo de conexão.

Para Fabiana, quem pensa, sabe decidir e, como João havia decidido que não queria concluir a atividade, ele estava “pensando muito bem” (linhas 97 e 98). Assim, a professora tenta desconstruir a afirmativa de João de que ele seria um ser não pensante (“quem não pensa, não sabe o que quer, fica assim perdido, não sabe decidir”). Na linha 101, ao afirmar “você sabe escolher o que você quer. Talvez, você não esteja tão interessado no trabalho”, Fabiana argumenta com João que seria seu desinteresse no trabalho e não uma dificuldade cognitiva real (não pensar) que o faria desistir da atividade. De acordo com os esquemas de conhecimento da professora, a recusa de João em realizar a atividade estaria relacionada a questões como desinteresse, preguiça ou cansaço. Entraves com os quais o professor se depara diariamente em sua prática e deve estar preparado para manejar.

A partir da linha 102, a professora traça uma estratégia de intervenção (eixo conexão) com o aluno: João deveria avisá-la caso estivesse considerando a atividade difícil, cansativa ou chata e os dois entrariam em um acordo sobre que partes da atividade poderiam ser feitas. Essa estratégia indica a agentividade de Fabiana e uma tentativa de manejo que inclui o aluno na intervenção. O princípio da Prática Exploratória de envolvimento de todos no trabalho parece estar apoiando o discurso de Fabiana. João está sendo incluído no trabalho para o entendimento de suas próprias dificuldades, sendo encarado como um praticante ativo no processo, assim como eu e Fabiana.

O acordo proposto pode ser uma solução interessante encontrada pela professora. A escolha dos adjetivos “verdade” e “correta” (linhas 107 e 108) instaura um equívoco na identidade já cristalizada por João (de alguém que “não

pensa”). Assim, o uso desses adjetivos tem o intuito de favorecer uma ressignificação subjetiva para João (KUPFER, 1999).

Excerto 6: “(...)existe também uma resistência muito grande de encarar essa rotina”

122	Carolina	sabe o que a gente poderia fazer? eu tô achando que tem alguma
123		coisa a ver com as <u>dificuldades</u> , de ele se sentir inca[paz]
124	Fabiana	[pode ser]=
125	Carolina	=de ele se sentir diminuído=
126	Fabiana	aí ele não encara
127	Carolina	quando você anunciou que era <i>phonics</i> aí ele já veio reclamando de
128		dor de cabeça. eu percebi um pouco essa dinâmica aí
129	Fabiana	mas ele tem-ele tem, por exemplo:: ontem e-era uma <u>colagem</u> de
130		artes, <i>FREE</i> . eram <i>shapes</i> , mas era:: fazer <u>qualquer</u> cena. tinha
131		criança fazendo robô, foguete, tal-tal-tal. aí o João disse que <u>não</u> ,
132		que tava passando <u>mal</u> e tal:: percebi também que existe também
133		uma resistência muito grande de encarar essa rotina: “agora vou
134		sentar pra fazer isso porque tenho que fazer”.
135	Carolina	tá:: tem que ver se em casa ele tem algum tipo de rotina, né? isso é
136		que eu não sei direito
137	Fabiana	é difícil mesmo, é=
138	Carolina	=é::: você sabe que a mãe não tem muita abertura::: ela quis que
139		fosse assim dessa forma:: realmente::: então eu não tenho muita
140		entrada aí, né?
141	Fabiana	é::
142	Carolina	então tem que ver essa rotina de casa, talvez a Áurea, nesse
143		momento a gente precise usar um pouco a Áurea, pra trazer essa
144		mãe pra escola >pra saber se tem rotina em casa, se tem rotina de
145		alimentação< se tem uma hora de jantar pra todo mundo, como é
146		que é isso, se tem uma hora de ler uma história, se tem uma hora de
147		ir pra cama, ou fica oscilante?

Início este sexto excerto convidando a professora a se engajar comigo no trabalho para entender as dificuldades de João (linha 122), escolhendo a expressão “a gente”.

Ao abrir o turno com a frase “sabe o que a gente poderia fazer?” (linha 122), instaurou um novo enquadre “sugestões de manejo”. Em seguida, começo a construir uma pressuposição de que a recusa das atividades estaria relacionada a um sentimento de menos valia, como se João não acreditasse ser capaz de realizá-las. A partir da linha 122, a frase “eu tô achando que tem alguma coisa a ver com as dificuldades:::” instaura uma mudança de *footing* e um reenquadre: “entendimentos dos sintomas de autodepreciação”. Isso faz com que Fabiana e eu

voltemos a discutir esses sintomas e não iniciemos ainda a conversa sobre o manejo.

Nas linhas 124, 125 e 126, constrói-se um diálogo em que ambas contribuem com suas pressuposições. A sobreposição de Fabiana na linha 124 (“pode ser”) demonstra que ela considera plausível a hipótese, levantada por mim, de que a recusa nas atividades acadêmicas e as crises de impulsividade poderiam estar relacionados a um sentimento de incapacidade. Na escola, como há uma expectativa de produção, esses sentimentos tendem a ganhar mais visibilidade que em outros contextos. A partir desse diálogo coconstruído, Fabiana faz uma avaliação na linha 126 (“ele não encara”). Na linha 127, aponto que observei que, imediatamente, após a professora anunciar a atividade de *phonics*, o aluno começa a reclamar de dor de cabeça (linhas 127 e 128).

Na linha 130, Fabiana introduz a expressão adversativa “mas” para indicar que a dificuldade do aluno aparecia até mesmo em uma atividade de artes não dirigida (“FREE”) e, por isso, considerada fácil pela professora. A expressão “FREE” (linha 130) tem função de realce, para aumentar a carga dramática da narrativa (GOFFMAN, 1974), pois ressalta que João resistia, mesmo na atividade não direcionada. Simultaneamente, nas linhas 131, 132 e 133, a professora recorre novamente ao eixo de ordenação, cotejando o comportamento de João com o de outras crianças que realizaram a atividade sem resistência.

O diálogo transcrito nas linhas 133 e 134, construído a partir do eixo de descrição, denota uma tentativa de compreensão de Fabiana do sintoma do aluno. A professora aponta que João também reclama de estar passando mal e se recusa a concluir até as atividades criativas e livres, nas quais não haveria expectativa de certo ou errado. O relato sobre essas atividades leva a professora a observar um fato diferente que não havia até então mencionado: uma resistência a encarar a rotina de sala de aula (linhas 134 e 135). A partir da linha 136, instaurou um novo enquadre “entendimentos sobre a rotina familiar”, que se inicia com a frase “tá::: tem que ver se em casa ele tem algum tipo de rotina, né? isso é que eu não sei direito” e estende-se até a linha 147.

Desde a linha 136 até a linha 140, utilizo algumas estratégias de evitação (BIAR, 2012) para tentar abordar de forma ética a falta de receptividade dos pais ao trabalho da Psicologia Educacional. Durante alguns meses, eu tentava marcar reuniões com ambos os pais, porém estes negavam a comparecer, deixando claro

um mal entendimento sobre o tipo de suporte oferecido pelo psicólogo na escola ou, até mesmo, um receio de serem chamados para uma conversa particular para refletir sobre o filho.

Essas estratégias de evitação (hesitações, vaguezas, omissões, generalizações) indicam que o enquadre formal e o caráter de confidencialidade implícito na função de psicóloga me impossibilitam de expor detalhes sobre o assunto para a professora.

A realização de reuniões periódicas com os pais conforme a gravidade do caso faz parte da descrição do cargo da psicóloga. A expressão “isso eu não sei direito”, na linha 137, contém uma vagueza, dando indicações que tais reuniões periódicas com os pais de João não puderam acontecer. No turno que se segue (linhas 138 e 139), observamos novamente pistas de evitação: micropausas, hesitações e vaguezas: (“é (0.3), você sabe que a mãe (0.4) ela quis que fosse assim dessa forma: realmente”).

Há um conteúdo interditado em minha fala que só pode aparecer de forma vaga. A frase indiretiva “então eu não tenho muita entrada aí, né?” (linha 140) fornece um pouco mais de pistas sobre a resistência dos pais. Fabiana, ciente desse impasse escola-família, opta por manter a polidez concordando monossilabicamente e indicando uma compreensão tácita dos conteúdos interditados (linha 137: “é difícil mesmo” e linha 141: “é”).

Nos turnos subsequentes (linhas 142 a 147), sintetizo a pressuposição que construímos conjuntamente: a dificuldade de João em encarar rotinas atrapalharia seu tempo de sustentação na atividade, fazendo com que ele desistisse facilmente, ou nem tentasse, lançando mão de algum subterfúgio. Assim, sugiro uma alternativa que envolvia outro membro da equipe: Áurea, a coordenadora pedagógica (eixo de conexão).

Diante da resistência dos pais à Psicologia, pedir a parceria de Áurea, **seria** uma via para que continuássemos trabalhando para entender o sofrimento de João na **escola**, oferecendo suporte ao aluno. Sugiro que, diante da recusa de uma reunião dos pais comigo (imprescindíveis em minha prática de trabalho), a conversa com os pais sobre as dificuldades de João pudesse ser mediada pela coordenadora. Neste caso, a flexibilização de estratégias de trabalho aponta para o princípio de qualidade de vida em primeiro lugar, defendido pela Prática Exploratória. Acredito, portanto, que, mesmo que haja alguma resistência dos pais

em trabalhar diretamente com a Psicologia, a equipe deve traçar novas formas de suporte socioafetivo ao aluno, driblando tais resistências.

Excerto 7: “Ele tá se movendo, como se tivesse se movendo num jogo de tabuleiro”

185	Carolina	joga contra, exatamente. então eu pensei inicialmente em fazer com
186		você, planejar com você uma dinâmica pra falar dessa coisa da
187		dificuldade, como a gente consegue ultrapassar. que nem tudo a
188		gente vai saber fazer bem, que nem tudo a gente vai saber <u>fazer</u> , mas
189		que a gente precisa tentar=
190	Fabiana	= encarar.
191	Carolina	exatamente. porque se a gente não tentar, nem=
192	Fabiana	=descobre se dá pé ou não::
193	Carolina	é::: então eu acho que pode ser um [caminho pra gente trabalhar
194		com ele
195	Fabiana	[um caminho]
196	Carolina	porque é interessante é que desde o ano passado pra cá, eu tô vendo
197		um avanço aí. eu tô vendo que a questão com o João, ela não tá
198		bloqueada num campo só. quer dizer, ele tá se movendo, como se
199		tivesse se movendo num jogo de tabuleiro. agora:: é::: ele tá andando
200		pra frente, por exemplo; a fase dele não ser mais agressivo é uma
201		fase de 2013 pra cá, agressivo com o outro fisicamente e
202		verbalmente, (). ele era agressivo com o outro, então o outro que era
203		burro, era o outro que era besta, era o outro que não pensava. agora
204		voltou tudo pra ele. eu acho que isso é um avanço. de alguma forma é
205		um avanço, porque pode ser que a questão tivesse situada só no
207		outro. agora ele tá começando a se ver. agora, ele não vai conseguir
206		é:: se ver e se elaborar, tratar, sozinho. por isso que eu insisto num
207		trabalho de terapia, e não está. esse menino está no meio dessa
208		situação familiar complicada, sofrendo e impactando a turma. ao
209		mesmo tempo, ele tem algumas regalias que a turma não está tendo

Neste excerto, após concordar com Fabiana, repetindo o termo proposto por ela para se referir à dinâmica familiar do aluno (“joga contra”, linha 185), retomo o enquadre “sugestão de manejo” iniciado no excerto 6 e convido a professora para uma atividade de Dinâmica Exploratória. A partir dos temas discutidos e de nossas elaborações na reunião, sugiro conduzirmos uma atividade sobre de que formas podemos lidar com nossas dificuldades e impasses.

Fabiana e eu encaminhamos a reflexão na tentativa de integrar o trabalho para entender o sintoma socioafetivo do aluno com as práticas de sala de aula. Na linha 189, utilizo o termo “tentar”, e Fabiana complementa com o verbo similar “encarar” (linha 190). É interessante observar que as elocuições contíguas e

sobrepostas, que vão das linhas 189 a 195, apontam para uma simetria entre as profissionais, que se posicionam de forma proativa e agentiva, planejando uma atividade juntas. Na linha 191, utilizo o termo avaliativo “exatamente” para demonstrar minha concordância e valorizar suas contribuições discursivas.

Apesar de termos o mesmo objetivo, nossa escolha lexical parece indicar posicionamentos diferentes. Enquanto uso o verbo “tentar” duas vezes (linhas 189 e 191), dando ênfase ao processo, Fabiana opta por “descobrir se dá pé ou não” (linha 197), dando realce à solução.

A partir das linhas 200 e 201 (“é uma fase de 2013 pra cá”) começo a localizar temporalmente (eixo de organização) o sintoma de João a partir do que me foi relatado pela professora. Comento que o comportamento agressivo e depreciativo de João voltado para si inaugura-se em 2013, pois, no ano anterior, a agressividade estava direcionada para fora e os colegas de turma sofriam com suas recorrentes provocações.

No fragmento que vai das linhas 193 a 195, observa-se um *footing* colaborativo. Na linha 193, ao escolher o termo “caminho”, sublinho o caráter processual que envolve o trabalho da Psicologia na escola. No turno seguinte, Fabiana retoma o substantivo numa fala engatada, construindo novos contornos para seu modo de enxergar a questão do manejo.

Excerto 8: “Você acha que o ideal nesses momentos é tirá-lo de sala?”

234	Fabiana	você acha que o ideal nesses momentos é tirá-lo de sala?
235	Carolina	não tirá-lo DE [sala, eu acho que::
236	Fabiana	[não[assim
237	Carolina	[hoje, por exemplo eu estava ali e fiz o que tinha que
238		fazer::: ((convidei o aluno para fazer uma atividade comigo
239		individualmente))
240	Fabiana	mas tendo-tendo a Olívia ali, o ideal é:::
241	Carolina	ter um tempo dele com a Olívia. pode ser numa mesa separada::: por
242		exemplo hoje ele tinha que comer alguma coisa. isso eu vou saber
243		com o médico
244	Fabiana	até que ponto é:::
245	Carolina	é::: eu sei que tem sim o sintoma dor de cabeça e a fome. eu sei que
246		tem isso. agora, a gente sabe que às vezes não é só isso. então eu
247		queria só colocar o médico a par...
248	Fabiana	porque a gente fica sem saber e ele é muito esperto, né? quando ele
249		tá com fome, ele sai e come e quando ele quer sair, ele diz que táhhh
250		com fome, hhh

Uma das funções da Psicologia Educacional é mediar a comunicação entre a escola e os profissionais de fora que oferecem algum tipo de atendimento ao aluno. Psicólogos clínicos, psicopedagogos, neuropediatras, psiquiatras, fonoaudiólogos e psicomotricistas são convidados pela escola em reuniões que visam unir a equipe escolar e profissionais externos com um objetivo comum: oferecer um espaço fértil para trocas e de construção de sentidos sobre o sintoma do aluno. Vemos, no excerto 8, um exemplo deste trabalho de escuta coordenada entre profissionais internos e externos à escola, ou seja, um trabalho para entender o sintoma socioafetivo que valoriza o envolvimento de todos no processo.

Na linha 234, Fabiana me pergunta se considero ideal nos momentos de crise tirar João da sala. A escolha lexical do adjetivo “ideal” marca o enquadre de reunião com uma profissional da área de Psicologia e uma assimetria nos esquemas de conhecimento das profissionais. Podemos entender que, ao escolher este termo, Fabiana indica uma preocupação com a mudança e com estratégias que deveriam ser mais eficazes.

A partir da linha 235 (“não tirá-lo de sala, eu acho que...”), respondo a sua pergunta assumindo a identidade situada de psicóloga. Sua pergunta parece ser atribuída na certeza de que o profissional da Psicologia deteria um modelo “ideal” ou pré-estabelecido de estratégias para lidar com casos como o de João.

Percebo, na nossa interação, um jogo delicado entre as profissionais, pois meus comentários ou observações não devem ser invasivos ou muito assertivos para que a professora não se sinta julgada, criticada ou constrangida, silenciando seus relatos durante a reunião.

Possivelmente, ao pedir aconselhamento sobre a forma correta de proceder com o aluno no momento de crise, a professora desejasse ratificar uma suposição sua. Ao responder negativamente à pergunta de Fabiana, posiciono-me como profissional inclusiva sustentando que a remoção do aluno da sala não seria o procedimento adequado, pois o impediria de continuar interagindo com os colegas.

As sobreposições e interrupções que se seguem (linhas 236 e 237) indicam um trabalho de face e polidez (GOFFMAN, 2011), já que a suposição da professora (que o ideal seria tirar o aluno de sala) havia sido refutada por mim. Fabiana percebe a discordância e, para salvar a face, sobrepõe-se a meu turno e

traz uma negativa complementar à minha frase anterior (“não assim” na linha 236).

Nas linhas 237, 238 e 239, opto por contar uma pequena narrativa para exemplificar a conduta escolhida por mim num momento de situação de crise. Assim, justifico minha resposta, indicando que mais interessante do que tirar o aluno de sala é, antes dos momentos de crise, incluir um outro membro da equipe que possa conduzir uma atividade com ele de forma particular. Este trecho situa-se no **eixo de conexão**.

Na linha 240, Fabiana se alinha à minha explicação e ela mesma se lembra que pode recorrer à professora do Setor de Aprendizagem. A referência à Olivia situa-se mais uma vez no **eixo de conexão**, pois se constitui como estratégia de manejo das crises do aluno sem que ele necessariamente tenha que ser convidado para fora da sala.

No turno seguinte (linhas 242 a 243), ao mencionar a fome constante do aluno e médico psiquiatra, sinalizo uma mudança de *footing*, instaurando um novo enquadre: “entendimentos sobre as queixas de fome e dor de cabeça”. Demonstro interesse em conversar com o médico para tentar entender se as queixas fisiológicas de João seriam artifícios usados pelo aluno diante de um impasse com a atividade ou se seriam sintomas colaterais da medicação ministrada pelo psiquiatra. Fabiana alinha-se comigo, compartilhando o interesse em entender mais sobre esta questão e expondo suas dúvidas na linha 248 (“porque a gente fica sem saber e ele é muito esperto, né?”). As duas profissionais deixam clara a valorização do psiquiatra como mais um profissional construindo entendimentos sobre os sintomas (“então, eu queria só colocar o médico a par”, linha 247). Ao mesmo tempo, imputam ao médico do campo da Psiquiatria a responsabilidade de avaliar (através de consultas clínicas com o aluno e os pais) se João realmente estaria sofrendo dos dois sintomas que relatava na escola e o faziam dormir com frequência ou comer repetidas vezes, interferindo em seu processo de aprendizagem.

Este excerto deixa clara a importância da inclusão de outros profissionais no manejo do sintoma do aluno, endossando a ideia de que o psicólogo não detém todo o saber sobre o mal-estar e precisa trabalhar em parceria. Vemos aqui o eixo de conexão.

Excerto 9: “Uma ansiedade fora de controle, uma inquietude”

234	Fabiana	você acha que o ideal nesses momentos é tirá-lo de sala?
235	Carolina	não tirá-lo DE [sala, eu acho que::
236	Fabiana	[não [assim
237	Carolina	[hoje, por exemplo eu estava ali e fiz o que tinha
238		que fazer::: ((convidei o aluno para fazer uma atividade comigo
239		individualmente))
240	Fabiana	mas tendo-tendo a Olívia ali, o ideal é:::
241	Carolina	ter um tempo dele com a Olívia. pode ser numa mesa separada::: por
242		exemplo hoje ele tinha que comer alguma coisa. isso eu vou saber
243		com o médico
244	Fabiana	até que ponto é:::
245	Carolina	é::: eu sei que tem sim o sintoma dor de cabeça e a fome. eu sei que
246		tem isso. agora, a gente sabe que às vezes não é só isso. então eu
247		queria só colocar o médico a par...
248	Fabiana	porque a gente fica sem saber e ele é muito esperto, né? quando ele
249		tá com fome, ele sai e come e quando ele quer sair, ele diz que táhhh
250		com fome, hhh

O excerto 9 traz um exemplo de um alinhamento entre as duas profissionais em relação à complexidade do caso de João. Pautando-se pelo **eixo de descrição** dos sintomas, Fabiana utiliza o termo “ansiedade fora de controle” (linhas 255 e 256) num tom avaliativo, sublinhando que João não parece agir de forma deliberada.

A partir da linha 254, observamos sobreposições e falas engatadas. Valorizo a fala da professora repetindo a expressão proferida por ela (“ansiedade fora de controle”). Na linha 257, realizo uma gradação avaliativa do sintoma de João (“uma ansiedade fora de controle, uma inquietude, que tudo ele está mexendo. ele fica mexendo a cabeça:”). Esta frase situa-se simultaneamente nos **eixos de descrição** e de **ordenação**, pois descreve comportamentos e sinaliza uma gradação na intensidade do sintoma.

A ênfase nas expressões “demandar atenção” e nos adjetivos “ansioso” e “difícil” (linhas 261 e 262) marca a complexidade do sintoma (**eixo de descrição**). No entanto, nenhuma de nós duas recua diante da tarefa de auxiliar o aluno. Nestas linhas compilo os comportamentos observados em sala de aula: o aluno quer demandar atenção, é ansioso e considera algumas tarefas difíceis (“e aí

ficam três coisas, né? a ansiedade, *restlessness*,⁴⁸ ou inquietude, a dificuldade da tarefa e a questão da atenção”). Ora age de forma impulsiva, agredindo, gritando e sendo afastado da atividade, ora pede para afastar-se da atividade diretamente, lançando mão de duas queixas principais: fome e dor de cabeça.

Na linha 265, Fabiana se serve de algumas pistas paralinguísticas como o riso nervoso e o olhar preocupado indicando a dificuldade em lidar com os sintomas de João. Ao perceber o nervosismo da professora, mostro um acolhimento empático à Fabiana, instaurando uma mudança de *footing* (GOFFMAN, 1979), reenquadrando o evento como algo menos formal. A expressão metafórica e jocosa “o professor tira os cabelos” (linha 264) e meu riso (pista paralinguística) parece suavizar minha frase anterior (“é um manejo difícil”, linha 264). Tal quebra indica que, do meu ponto de vista de psicóloga, trata-se sim de um caso complexo, que justificaria o nervosismo (pistas paralinguísticas nas linhas 263) da professora, mas também de um caso manejável que merece mais conversas para ser entendido.

Na linha 266, mudo meu *footing* (GOFFMAN, 1967) e reenquadro o evento como uma reflexão profissional sobre o tratamento (“esse menino é uma indicação de terapia duas vezes por semana e ele não está sendo acompanhado”). Neste turno projeto-me como profissional da Psicologia que faz uma avaliação negativa criticando a ausência do tratamento psicológico no caso de João.

A frase deixa implícito que somente as intervenções realizadas na escola por mim e por ela e o atendimento psiquiátrico não serão suficientes para auxiliar João com seus sintomas socioafetivos. É necessário um trabalho colaborativo entre o psiquiatra, a escola e um psicólogo externo para que o aluno tenha a oportunidade de construir entendimentos sobre sua raiva, sua autoestima, sua relação com os colegas e com o ato de aprender.

A partir de minhas observações, do trabalho individual com o aluno e da narrativa de Fabiana, concluo que a indicação de acompanhamento psicológico individual e extraescolar se faz imprescindível. Este trecho situa-se no **eixo de conexão**, pois proponho uma intervenção que inclui um profissional clínico para trabalhar com o aluno e os pais duas vezes por semana.

⁴⁸ O substantivo *restlessness* pode ser traduzido como agitação motora ou inquietude.

A frase seguinte (linhas 267 e 268: “por isso eu vou conversar hoje com o Terry e com a Áurea”) marca uma agentividade colaborativa, envolvendo o coordenador geral Terry e a coordenadora Áurea na discussão sobre o caso, no intuito de podermos, juntos, pensar em uma forma eficaz de sinalizar para a família a importância do acompanhamento terapêutico fora da escola.

Como já apontado na análise do excerto 6, é necessário que os coordenadores me ajudem a envolver a família no reconhecimento da gravidade da questão do aluno, devido ao impacto que seus sintomas têm causado na qualidade de vida de João e de outros alunos, como veremos a seguir.

Excerto 10: “Eles têm estado muito mais ansiosos, barulhentos”

234	Fabiana	você acha que o ideal nesses momentos é tirá-lo de sala?
235	Carolina	não tirá-lo DE [sala, eu acho que::
236	Fabiana	[não [assim
237	Carolina	[hoje, por exemplo eu estava ali e fiz o que tinha
238		que fazer::: ((convidei o aluno para fazer uma atividade comigo
239		individualmente))
240	Fabiana	mas tendo-tendo a Olívia ali, o ideal é:::
241	Carolina	ter um tempo dele com a Olívia. pode ser numa mesa separada::: por
242		exemplo hoje ele tinha que comer alguma coisa. isso eu vou saber
243		com o médico
244	Fabiana	até que ponto é:::
245	Carolina	é::: eu sei que tem sim o sintoma dor de cabeça e a fome. eu sei que
246		tem isso. agora, a gente sabe que às vezes não é só isso. então eu
247		queria só colocar o médico a par...
248	Fabiana	porque a gente fica sem saber e ele é muito esperto, né? quando ele
249		tá com fome, ele sai e come e quando ele quer sair, ele diz que táhhh
250		com fome, hhh

No décimo excerto desta interação, nas linhas 287 e 288, a professora começa o turno descrevendo os efeitos do comportamento de João na turma fazendo uma avaliação explícita gradativa de suas observações nas últimas semanas (“muito ansiosos, barulhentos, ansiosos mesmo” linhas 287 e 288). A prosódia aumentada do advérbio “muito” ressalta o grau avaliativo da narrativa.

Tal gradação acerca do comportamento dos alunos pode ser situada nos **eixos de descrição** e de **organização** concomitantemente. A escolha lexical dos advérbios “muito” e “mesmo” reforça a assertividade avaliativa. A partir da linha 288, a professora serve-se de uma pequena narrativa com a qual descreve suas observações de outros alunos, introduzindo sua crença de que certos traços de

ansiedade de alguns alunos (**eixo de descrição**) teriam se intensificado a partir do comportamento sintomático de João. Segundo ela, alguns de seus colegas estariam mais ansiosos com as crises do aluno. Ela cita como exemplos a falta de lubrificação ocular de Marcelo e o hábito de roer unhas de Roberta (linhas 289 a 293).

Ao se dar conta de uma possível acusação, Fabiana faz um reparo e tenta salvar a face, utilizando uma oração negativa (“eu sei que isso não é por conta disso”, linhas 292) e o marcador “talvez” (“talvez ela esteja copiando um comportamento”, linha 293), relativizando, assim, sua afirmação anterior.

Nas linhas 294 e 295, Fabiana conclui sua narrativa tirando o foco de João e volta-se para a atmosfera da sala (“é uma atmosfera, que vira e mexe, é muito tensa”). A escolha da expressão “vira e mexe” (linha 295) ressalta a indiretividade da frase e funciona como um atenuador.

A partir da linha 302, Fabiana continua seu turno, sem nenhuma sobreposição minha à sua fala. Situa-se no **eixo conexão** ao discorrer sobre seus planos que incluem envolver os pais dos alunos no trabalho para entender, pois relata que irá marcar uma reunião com a mãe de Marcelo para entender mais sobre seu sintoma de piscar o olho. Fabiana pondera sua assertiva sobre o efeito do sintoma de João e começa a considerar outras possibilidades possíveis para a falta de lubrificação oftálmica: mudanças climáticas, uma questão exclusivamente oftalmológica ou uma ansiedade causada pela mudança de série que implica em uma maior expectativa acadêmica.

Na linha 306, valorizo estas novas indagações e sugiro que Fabiana deva escutar a família de Marcelo. Nas linhas 307, 309 e 310, Fabiana constrói sua identidade crítico-reflexiva e se reavalia como professora de forma agentiva apontando que, às vezes, o professor pode ser tendencioso em suas suposições (linha 314: “porque, às vezes, a gente também está meio tendenciosa”). Entendo que Fabiana, ao reavaliar sua prática, está se desenvolvendo como uma profissional reflexiva. Neste trecho percebo um trabalho colaborativo de Fabiana, envolvendo a família do aluno Marcelo no entendimento do seu mal-estar, ao invés de apressar-se em culpar João pelo sintoma esboçado pelo aluno. Tal procedimento se coaduna a um dos princípios da Prática Exploratória (‘Envolver todos no trabalho para entender’)

No turno que se segue (linhas 311 e 312) ratifico sua conduta encorajando-a a conversar com os pais dos alunos para entender se também houve alguma mudança ansiogênica em casa. Em um enquadre de reunião institucional, posicionando-me como profissional da Psicologia, lembro que os comportamentos sintomáticos devem ser investigados sobre vários prismas. Da mesma forma, ao encorajar a professora, também valorizo a parceria de trabalho família-escola.

7.5

Gustavo e as estereotipias e a dificuldade de concentração⁴⁹

Gustavo foi referido ao Serviço de Psicologia Educacional da escola em março de 2013, aos 10 anos de idade, pela professora do 4º ano devido a sua agitação motora e grande dificuldade de sustentar o foco e a atenção em sala de aula.

Em 2014, aos 11 anos, as queixas relatadas a mim pela professora Ana do 5º ano, foram: agitação motora, distraibilidade, tiques, alto grau de ansiedade com as tarefas acadêmicas, dificuldade em aceitar seus erros. O aluno continuou a ser observado pelo Setor de Psicologia Educacional que passou a compartilhar, com o psicanalista/psiquiatra e a psicopedagoga, informações referentes ao comportamento apresentado no espaço escolar.

Analiso primeiramente a reunião anterior à Dinâmica Exploratória. Ao longo dos fragmentos, a professora utiliza vários termos em inglês mesclados a seu discurso em Português (*code switching*), fato que marca a forte presença da língua inglesa em seu discurso profissional. Mais adiante, analiso o segundo momento do processo, uma reunião ocorrida no ano seguinte do trabalho com o aluno.

Reunião de trabalho – 1º momento do processo

Aluno focal: Gustavo, 11 anos, 5º ano. Professora: Ana

Momento da construção de dados: anterior à Dinâmica Exploratória

Tempo de transcrição: 30'48

⁴⁹ Cf. subseção 5.9.5 para uma contextualização mais detalhada do aluno Gustavo.

Excerto 1: “Logo em fevereiro, eu reparava a agitação e tudo mais”⁵⁰

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

Neste excerto, destaco na linha 4, os marcadores discursivos temporais utilizados pela professora Ana (“no início do semestre, logo em fevereiro”), indicando quando ela começou a perceber o comportamento sintomático de Gustavo. Na linha 5, Ana relata que, no início, não se preocupava, por considerar que a agitação de Gustavo estaria de acordo com o que se espera de “um garoto da idade dele, cheio de energia” (linha 6), ou seja, Gustavo era visto como um garoto sem questões específicas que suscitasse a preocupação do professor. Nesta linha, Ana, ainda que considere a agitação como um entrave no processo escolar, constrói-se como profissional mais flexível, pois opta por relativizar este comportamento, levando em conta expectativas sociais relacionadas à faixa etária do aluno.

A escolha lexical do termo “nada muito gritante” (linha 5) mitiga a gravidade do sintoma agitação e justifica sua descrição. A partir da linha 7, Ana esforça-se para construir sua preocupação de forma cronologicamente precisa (“mas depois de um tempo::: depois de um mês, um mês e meio, começaram a aparecer outras coisas, não só a agitação”). À medida que narra, parece ir se lembrando do comportamento do aluno e pode estabelecer uma relação cronológica diretamente proporcional à intensificação dos sintomas. Após um mês e meio de observação do aluno, a agitação passa a ser ressignificada ganhando contornos mais preocupantes, e é tomada por Ana (linhas 7 a 10) como um sintoma pareado com outros já antes percebidos (“uns movimentos repetitivos de

⁵⁰ Este excerto é analisado detalhadamente no [Capítulo 6](#).

braços, de piscadas de olho, de movimentos de boca, uns barulhinhos:::”). Neste trecho, a hipótese de Ana é de que estas manifestações sejam deliberadas e tenham como objetivo chamar a atenção dos colegas (linhas 10 a 12), objetivo com o qual o aluno era bem-sucedido, segundo a professora. Nos outros trechos da mesma reunião, analisados no Capítulo 6, à medida que a mesma transcorre e vai se lembrando de outros eventos, Ana expande suas elaborações.

Excerto 2: “Depois do recreio então, eu perdia ele completamente”

18	Ana	eu notei que durante os períodos da manhã ele sempre ficava melhor, um pouco mais calmo. conforme o dia ia passando, quando dava umas 11:00, 11:30, a agitação ficava muito grande e depois do recreio, então, eu perdia ele completamente
19		
20		
21		
22	Carolina	uhum
23	Ana	mesmo quando a atividade era assim <i>engaging</i> , era uma atividade de mexer, de andar, de fazer alguma coisa no <i>interactive white board</i> , um game::: ele <u>não</u> conseguia se concentrar nas regras, nem <i>ouvir</i> o que o outro falava. então, ele tava sempre “que?”, “que?” perdido, não sabia o caminho
24		
25		
26		
27		

Neste segundo excerto, Ana começa seu turno trazendo uma contextualização temporal do sintoma de Gustavo. A professora descreve que, pelas manhãs, ele estava mais calmo e ia ficando mais agitado ao longo do dia, principalmente depois do recreio. As linhas 18 a 21 situam-se, portanto, nos **eixos de descrição** e de **ordenação**, pois constituem uma descrição de como o sintoma se manifesta, incluindo horário do dia em que este pode ser notado mais claramente. A professora se refere à perda de atenção do aluno na aula utilizando expressão “eu perdia ele completamente” (linha 21). Para a professora, quando um aluno perdia o foco de atenção em sua aula, ela como profissional o estava perdendo. Essa assertiva enfatiza sua crença na responsabilização dupla do professor e do aluno no processo de aprendizagem.

Nas linhas 23 e 24, a professora descreve sua crença do que seriam atividades instigantes (*engaging*)⁵¹ para o aluno; ou seja, atividades que demandam ação (“atividade de mexer, andar ou fazer alguma coisa no *interactive white board*”). Nas linhas 25 a 27, Ana relata a dificuldade de Gustavo em se concentrar nas regras ou ouvir o que o colega dizia (**eixo descrição**). Neste caso, o

⁵¹ O termo *engaging* pode ser traduzido por interessante, instigante, estimulante.

code switching parece marcar sua identidade como membro de uma comunidade de professores de inglês e realizar um preenchimento lexical, pois o *interactive white board* é um recurso pedagógico importado e raramente os professores se referem a ele em Português (GROSJEAN, 1982 *apud* PORTO, 2007).

Excerto 3: “Realmente a distração dele estava muito grande, tava *hindering o development* dele”

28	Carolina	mais depois de 11h30?
29	Ana	mais depois. no período da manhã ele ainda ficava::: conseguia se
30		concentrar um pouco mais. eu chamava atenção e ele conseguia
31		caminhar. até que chegou ao ponto de conversar com os outros
32		professores e todos nós percebemos a mesma coisa, de que
33		realmente a distração dele estava muito grande, ele tava <i>hindering o</i>
34		<i>development</i> ⁵² dele e o de outras crianças também. como a gente tá
35		preparando já pro <i>Senior school</i> ano que vem. então, é um ano que vai
36		demandar bem mais responsabilidade, atenção, achei que era
37		interessante sinalizar. e foi assim que eu vim a você, você já conhecia
38		ele, já tinha um <i>approach</i> que ele também já tava familiarizado:::

O excerto 3 é iniciado com uma pergunta minha que topicaliza a questão temporal do sintoma. Ana continua a descrição do sintoma de agitação do aluno, com foco para o período do dia em que o sintoma se potencializa. Na linha 30, Ana começa a descrever que, para se reconectar com o aluno, chamava a atenção dele.

Na linha 31, Ana segue pelo **eixo de conexão** e reporta a conversa com outros professores preocupados com o impacto da excessiva distraibilidade de Gustavo, tanto para o próprio aluno quanto para a turma. A partir da linha 34, Ana começa a justificar o encaminhamento de Gustavo para o Setor de Psicologia. Ela aponta dois motivos principais, o fato de o ano seguinte ser um ano acadêmico importante (1º ano do Fundamental II) e o fato de o aluno já ter familiaridade com o meu trabalho na escola, pois já havíamos trabalhados juntos em 2013. Na linha 37, novamente Ana sublinha sua agentividade (“achei que era interessante sinalizar”), deixando claro que necessitava de suporte para entender os impasses de Gustavo em sala de aula e facilitar sua aprendizagem.

⁵² A expressão *hindering the development* quer dizer prejudicando seu desenvolvimento.

A expressão na qual podemos, mais uma vez, observar o *code-switching*, “tava *hindering o development dele*” parece querer qualificar a mensagem como mais personalizada (GUMPERZ, 1982) demonstrando solidariedade e condicionalidade (GROSJEAN 1982, *apud* PORTO, 2007), como se a escolha dos termos em inglês preservassem mais o sujeito do que os mesmos termos em português.

Excerto 4: “Nenhum movimento repetitivo eu acho que ele faz de propósito

39	Carolina	quando você fala de agitação:: você falou do piscar. eu reparei da
40		última vez que eu fui observar, que ele pisca às vezes. você percebe
41		que pode ser uma ansiedade, um tique, ou é uma coisa que no seu
42		entendimento ele faz de propósito?
43	Ana	não. o piscar não. nenhum movimento repetitivo eu acho que ele faz
44		de propósito
45	Carolina	tá
46	Ana	por exemplo, o balançar das mãos, não acho que seja de propósito::
47		ele tem aquela coisa de comer a gola da blusa
48	Carolina	ahaaamm ((concorda com a cabeça))
49	Ana	que também acho que não é. acho que é tudo mesmo demonstrando
50		uma ansiedade que é maior do que ele. é tudo muito maior que ele e
51		ele não cabe em si. o piscar já é menos, mas vira e mexe você vê ele
52		fazendo aquelas caretas, de botar o dente pra fora:: às vezes, ele não
53		tá nem fazendo pra ninguém ver. já virou um tique mesmo

No excerto 4, início novamente o turno trazendo uma pergunta mais detalhada sobre a agitação do aluno. Interessa-me saber se, para a professora, o ato de piscar parece mais ligado a um descontrole psicomotor inconsciente ou se é deliberado e, portanto, consciente. No turno que vai das linhas 39 a 42, minhas escolhas linguísticas (“ansiedade”, “tique”, linha 41) apontam para um enquadre mais formal típico de uma assessoria realizada por uma psicóloga.

Nas linhas 43 e 44, Ana confirma que, para ela, nem o piscar, nem os movimentos repetitivos são conscientes. A partir da linha 46, Ana segue pelo **eixo de descrição** e vai detalhando o comportamento do aluno ao longo de todo o fragmento. Apesar de eu ter minhas próprias hipóteses diagnósticas sobre o aluno, é importante entender como o professor o enxerga e que tipo de percepções constrói.

O fato de Ana considerar a agitação motora de Gustavo como algo inconsciente pode facilitar sua conexão com o aluno, à medida que o sintoma não

é tomado por ela como um comportamento que visa deliberadamente interromper o andamento de sua aula. Nas linhas 46 e 47, Ana complementa seu relato sobre a agitação psicomotora: além do piscar, Gustavo balança excessivamente as mãos e morde a gola da blusa. Nas linhas 45 e 48, em meus turnos de fala utilizo continuadores (“tá” e “ahaaamm”) a fim de mostrar concordância e assim favorecer a abertura do discurso de Ana.

Nas linhas 49 a 53, Ana vai construindo sua descrição e suas próprias reflexões e aprofundando seus próprios entendimentos como professora. Ela sublinha que a ansiedade toma conta de Gustavo utilizando-se de expressões que aumentam a carga dramática da narrativa (linhas 50-51: “é tudo muito maior que ele e ele não cabe em si”). A frase enfatiza a dificuldade do aluno em controlar sua ansiedade e dificuldade de organização. Aponta ainda que o piscar, as caretas e o ato de colocar o dente para fora são resultado de sua ansiedade inconsciente e não uma forma de chamar a atenção dos colegas. Esse relato sobre as estereotipias do aluno situa-se no eixo de descrição. No fim do fragmento, na linha 53, a professora conclui em tom avaliativo “já virou um tique mesmo”.

Excerto 5: “O que a gente chama de estereotipia, né?”

54	Carolina	é:: o que a gente chama de estereotipia, né? uns movimentos
55		estereotipados. e aí faz parte:: o tique faz parte, umas caretas::: que
56		não são <u>para o outro</u> . você percebe dois momentos? um que é pra
57		chamar a atenção:::
58	Ana	é::: ele normalmente olha pras crianças, espera algum olhar cruzar
59		com o dele, aí ele faz. mas às vezes ele tá olhando pra [frente
60	Carolina	[às vezes não,
61		né? aham
62	Ana	e não tem ninguém olhando e ele tá fazendo

Todo o excerto 5 situa-se no **eixo descrição**. Neste recorte da reunião, aproveitou o termo “tique” escolhido pela professora na linha 54 do excerto anterior, para introduzir o léxico especializado “estereotipia”, “movimentos estereotipados” (TANNEN; WALLAT, 2002), destacando que no campo da Psicologia há uma nomenclatura formal para o que se denomina tique no senso comum. Estes termos introduzem uma nomenclatura específica da área de saúde mental, reenquadrando a interação e marcando novamente os lugares de pedagoga e psicóloga, que nos outros fragmentos estavam menos destacados (**eixo de descrição**).

A escolha lexical se justificará mais adiante nas linhas 56 e 57. Utilizo o léxico especializado para diferenciar os movimentos estereotipados dos movimentos deliberados, que serviriam para capturar a atenção do colega. A seguir, pergunto se ela consegue perceber a diferença entre esses momentos na agitação de Gustavo. Ana alinha-se a minha hipótese e responde que, em alguns momentos, o aluno espera que o olhar de algum colega cruze com o dele antes de fazer alguns movimentos, porém, muitas vezes, os tiques ocorrem sem que haja esta interação e, mesmo quando não há ninguém olhando, ele apresenta a estereotipia. Vemos que, neste trecho da interação, ela elabora e expande o que havia dito no excerto 1, sobre a diferença entre os comportamentos deliberados para chamar a atenção e os comportamentos sintomáticos estereotipados.

Excerto 6: “Então eu acho que isso vai mantendo ele envolvido”

70	Ana	fica <u>muito complicado</u> fazer com que ele siga ali a organização, divisão
71		de tarefas
72	Carolina	e o que que você já percebeu que funciona com ele? que tipos de
73		estratégias funcionam?
74	Ana	normalmente quando eu peço pra ele ser <i>useful</i> pra mim. hoje, por
75		exemplo, eu pedi pra ele escrever o <i>learning objective</i> no quadro,
76		porque eu já tava ajudando uma outra criança. aí eu pedi pra ele
77		escrever. aí ele foi orgulhoso. aí ele acabou logo o trabalho. aí eu pedi:
78		“você vê quem terminou também e recolhe o caderno de quem
79		terminou”. então eu acho que isso vai mantendo ele envolvido
80	Carolina	tem que dar sempre uma tare[fa pra ele
81	Ana	[uma tarefa pra ele. se ele terminar e não
82		tiver totalmente nada, ele vai num outro amigo, e aí::: é natural, né?
83		isso aí eu acho que as crianças fazem mesmo

No excerto 6, Ana inicia o turno com uma avaliação (“fica muito complicado”) descrevendo como a agitação motora de Gustavo atrapalha seu rendimento na aula (linhas 70 e 71). No turno que se segue, proponho o enquadre “reflexões sobre as estratégias bem-sucedidas” (**eixo de conexão**) utilizadas em sala de aula por ela. A intenção dessa pergunta é promover uma conscientização sobre que intervenções de seu repertório profissional já estariam auxiliando o aluno em sua dificuldade. Ana aceita esse enquadre profissional professora-psicóloga e responde situando-se no **eixo de descrição**. A professora descreve como intervém para manter Gustavo envolvido pedindo que ele faça algo para ajudá-la. As falas deste turno ratificam sua fala no excerto 1 (linhas 23-27) de que,

para Gustavo, uma atividade capaz de prender sua atenção envolveria algum tipo de ação.

A partir da linha 74 do excerto 6, Ana vai coconstruindo seus entendimentos em parceria comigo, destacando que o vínculo afetivo que o aluno estabeleceu com ela pode ser aproveitado como estratégia para seu engajamento em sala de aula (“então eu acho que isso vai mantendo ele envolvido”, linha 79). Na linha 80, resumo a fala de Ana numa sentença (“tem que dar sempre uma tarefa pra ele”) e, na linha que se segue, ela ratifica minha elocução. A partir da linha 82, Ana continua a descrever suas observações apontando que Gustavo precisa ser mantido sempre ocupado, para não dispersar. Nas linhas 82 e 83, a professora tira o foco de Gustavo e aponta que, no geral, as crianças se comportam desta forma (“natural, né? isso aí eu acho que as crianças fazem mesmo”). Ao naturalizar o comportamento contemporâneo de buscar vários estímulos para evitar a dispersão, Ana se constrói como conhecedora dessa faixa etária ao mesmo tempo em que relativiza o comportamento sintomático de Gustavo, enxergando nele traços comuns a muitas crianças de sua faixa etária.

Excerto 7: “Não simplesmente *let it go*”

123	Carolina	ele mesmo pode correr atrás, organizar. tem no 5º ano um site pras
124		crianças irem ver os deveres pra serem feitos, ou só no 6º?
125	Ana	só no 6º ano. mas sempre vai na agenda direitinho. toda 2ª feira vai o
126		de matemática pra entregar na 5ª. aí, por exemplo, eu fui olhar o dele
127		hoje, ele não tinha feito o dessa semana. aí eu perguntei “por que
128		você não fez?” “ah, porque eu não tinha feito o da semana anterior e
129		faltei, e acabei fazendo o da semana anterior”. eu falei “não, quando
130		você falta, você tem, <i>double the work</i> ⁵³ . você já sabe que toda 2ª feira
131		vai um trabalho, então você tem que <i>catch up</i> . ou pelo menor vir aqui,
132		conversar comigo. não simplesmente <i>let it go</i> .”
133	Carolina	é:: talvez ele precise de um <i>guidance</i> ⁵⁴ mínimo pra organização. o que
134		você faz quando você falta? o que fazer quando chegar em casa? vai
135		fazer o esporte ou vai fazer o dever?
136	Ana	sim. mas acho que o mais difícil é a compreensão e leitura

No sétimo excerto, começo o turno topicalizando a questão da organização e da autonomia, pois trago uma dúvida pessoal sobre um site onde os alunos poderiam consultar que deveres precisam ser feitos. Ao compartilhar esta dúvida

⁵³ A expressão *double the work* significa o dobro do trabalho.

⁵⁴ O termo *guidance* pode ser traduzido como suporte, acompanhamento.

com Ana, estou me projetando como colega de trabalho buscando informações acerca dos recursos tecnológicos disponibilizados para os alunos da classe 5.

No turno seguinte, Ana explica que o acesso a esta página do site da escola só é liberado para os alunos do 6º ano. Os alunos do 5º ano têm de recorrer somente às suas agendas. Ao utilizar a expressão “mas sempre vai na agenda direitinho. toda 2ª feira vai o de matemática pra entregar na 5ª” (linhas 125, 126), Ana está se projetando como professora organizada. A partir da linha 136, Ana traz um exemplo de seu diálogo com o aluno sobre a questão da responsabilidade e independência nos deveres de casa e serve-se de falas reportadas para aumentar a carga dramática da narrativa (GOFFMAN, 1974).

O trecho das linhas 130 a 132 está situado no **eixo conexão**. Ana projeta-se como professora que estimula a independência do aluno e ao mesmo tempo o acolhe (“você já sabe que toda 2ª feira vai um trabalho, então você tem que *catch up*, ou pelo menos vir aqui, conversar comigo. não simplesmente *let it go*”). Segundo o relato de Ana, Gustavo deveria ser proativo e procurá-la, caso tivesse alguma dificuldade, e não simplesmente se omitir. Nas linhas 133 a 135, ratifico a estratégia usada por Ana e sugiro que Gustavo possa se beneficiar de uma estrutura de organização, tanto na escola quanto em casa. Na linha 144, Ana concorda comigo, porém introduz um novo dado: além da dificuldade de organização, Gustavo tem muita dificuldade na compreensão e leitura dos enunciados (**eixo de descrição**).

Excerto 8: “Aceita que a gente tem que fazer um *step by step*”

167	Carolina	aumenta o nível de ansiedade quando ele não consegue
168		compreender?
169	Ana	aumenta. então eu falei “para. aceita que a gente tem que fazer um
170		<i>step by step</i> ”
171	Carolina	Isso
172	Ana	“aceite isso e aí você vai entender melhor”. aí quando ele finalmente
173		entendeu ele falou “pô, Miss, era isso que eu tava falando!”
174	Carolina	Hhh
175	Ana	eu falei “não era isso, não”. então, assim, tem uma coisa de
176		compreensão e tem uma coisa de aceitação
177	Carolina	distração também?
178	Ana	é:: e de aceitar, “olha, eu não sei, eu não entendi”
179	Carolina	ah:: tá
180	Ana	“eu não entendi como é pra fazer essa divisão”. acho que tem um
181		pouco das duas coisas, da própria distração também e da
182		compreensão, de aceitar. ele fica numa ansiedade, você começa a

183		conversar com ele e ele fica “então, Miss, olha só, então lá na
184		assembleia, eu faço assim, eu faço assado, eu falo com a Miss
185		Marcia, com a Miss Rafaela” ((cita o nome de outras professoras
186		especialistas)) ((imita o aluno falando agitadoamente)). eu falo
187		“calma. olha só, vamos estruturar, o que a gente vai fazer primeiro”.
188		ele fala “tá bom, Miss, tá bom, vou me acalmar”. porque ele começa
189		a falar sem parar, coisas distintas, e você tem que trazer, fazer ele se
190		acalmar pra ele escutar porque ele não escuta. ele tá te olhando,
191		mas ele não tá te escutando

No excerto 8, Ana e eu construímos juntas conexões a respeito do mal-estar relatado a partir do enquadre formal “entendimentos sobre a ansiedade de Gustavo”. Percebo que os relatos desde o início da reunião foram nos ajudando a construir sentido sobre “o nível de ansiedade do aluno” (linha 167), fazendo com que ambas pudéssemos expandir nossas explicações através de pequenas narrativas com falas reportadas.

Condizente com um enquadre profissional de conversa entre psicóloga e professora, escolho escutar mais a professora e interromper pouco seus turnos de fala, fazendo uma pergunta curta, “distração também?” (linha 177) e utilizando marcadores discursivos “ah tá” (linha 80) que têm a intenção de sinalizar que estou interessada no que ela tem a dizer e gostaria que discorresse mais.

Nas linhas 166 e 167, questiono se o nível de ansiedade aumentaria à medida que o aluno se dá conta de sua dificuldade de compreensão. No turno que se segue, Ana utiliza uma fala reportada que exemplifica as estratégias sugeridas para que ele consiga manejar suas dificuldades “Para. Aceita que a gente tem que fazer um *step by step*” (linhas 169-170). Ao utilizar o termo “a gente” (linha 169), a professora atenua a recomendação que dá ao aluno de parar e aceitar o que ela dizia, se colocando ao lado dele ao sugerir que a ação seja conjunta. Ao mesmo tempo, marca sua agentividade, construindo-se como colaboradora do aprendizado de Gustavo. O termo “*step by step*” indica que a facilitação deve ser gradual. Os turnos das linhas 169, 170 e 172, 173 ilustram o **eixo de descrição**.

Da linha 172 em diante, Ana introduz uma nova característica à dificuldade de Gustavo, sua dificuldade em internalizar seu erro. A professora relata que, mesmo após a correção, Gustavo não aceita seu erro. O trecho que vai das linhas 180 a 190 é um bom exemplo do **eixo de descrição**, pois a professora traz uma

pequena narrativa com falas reportadas para ilustrar a dificuldade do aluno em aceitar que errou e pedir ajuda.

A partir da linha 180, Ana descreve o sintoma de João. Situando-se simultaneamente nos **eixos de organização e descrição**, a professora pontua a distração, a dificuldade de compreensão, a ansiedade e a dificuldade em assumir que errou como fatores interligados e impactantes no processo de aprendizagem de Gustavo.

Novamente a fala reportada das linhas 183 a 185 serve para mostrar a desestruturação do aluno, perdido na ordem das tarefas (**eixo de descrição**). Das linhas 186 em diante, Ana relata como interage com o aluno (**eixo de conexão**), indicando que ele se acalme e faça as coisas de forma mais organizada, seguindo um sequenciamento lógico (“o que a gente vai fazer primeiro”).

A partir da linha 187, Ana narra a dificuldade deste manejo, já que o aluno “fala sem parar, coisas distintas”). Este último turno de fala de Ana está situado nos **eixos de descrição e conexão**. Ela descreve que precisa acalmá-lo para que ele possa entender o que ela diz, pois muitas vezes Gustavo a olha, mas não consegue de fato escutá-la, como se estivesse num primeiro nível de escuta (SCHARMER, 2009). Quando a professora se aproxima oferecendo acolhimento e buscando se conectar com ele, o aluno aceita, “ele fala ‘tá bom Miss, tá bom, vou me acalmar’” (linha 187), conseguindo aos poucos retomar a escuta e a concentração. Através da sequência de falas reportadas, Ana projeta com dramaticidade e vivacidade a tensão do aluno e seu trabalho para acalmá-lo.

Excerto 9: “Quando você pergunta uma coisa um pouco mais elaborada, ele perdeu aquilo”

192	Carolina	isso. tem que trabalhar primeiro a estruturação, a organização
193		mental, né?
194	Ana	exatamente
195	Carolina	organização do pensamento, se não fica tudo confuso
196	Ana	ele entende coisas soltas. quando você pergunta uma coisa um pouco
197		mais elaborada, ele perdeu aquilo
198	Carolina	entendi. e se você for fazendo pra ele:: - como você já deve fazer, né?-
199		um <i>scaffolding</i> buscando encadeamento lógico? “ah, mas então por
200		que que aconteceu aquilo:::”
201	Ana	quando a gente faz leitura de texto normalmente a gente para pra ler
202		e vai fazendo. quando ele lê independentemente, sozinho, aí fica mais
203		complicado, você percebe que ficou um entendimento muito
204		superficial

205	Carolina	por que falta essa estrutura de encadeamento lógico ou outra coisa?
206	Ana	não, eu acho que é isso mesmo
207	Carolina	a compreensão vem da dispersão. ele não consegue colocar as coisas em ordem na realidade
208		
209	Ana	numa cronologia::

Início meu turno de fala no excerto 9, fazendo uma síntese da fala anterior de Ana e reconhecendo dois principais objetivos de trabalho com o aluno – estruturação e organização cognitiva. Este trecho situa-se no **eixo conexão**, já que Ana, ao reconhecer uma das dificuldades do aluno, vai coconstruindo em seu discurso, desde o excerto 8, que ajudá-lo a organizar as informações a partir de um encadeamento lógico é estratégia que funciona positivamente com ele. Novamente neste excerto, fica clara a concordância entre Ana e eu.

A partir do que foi narrado pela professora, proponho que, para encaminhar a aprendizagem de Gustavo, é importante “trabalhar primeiro a estruturação e a organização mental” (linha 192). No turno seguinte, a professora utiliza o termo “exatamente” (linha 194) para avaliar positivamente minhas sugestões.

Na linha 195, dou continuidade ao tópico, permanecendo no enquadre formal profissional, reiterando que a organização do pensamento deve ser trabalhada pelos professores, a fim de evitar a distração e a confusão.

No turno seguinte, Ana continua descrevendo as dificuldades de Gustavo, inserindo-se no **eixo descrição** (“quando você pergunta uma coisa um pouco mais elaborada, ele perdeu aquilo”, linhas 196 a 198). Ana relata que Gustavo entende informações soltas, mas se perde quando deparado com perguntas que demandam um maior encadeamento lógico de informações e maior abstração.

De posse dessa informação, sugiro que a professora promova o encadeamento lógico realizando um *scaffolding*⁵⁵ (WOOD; BRUNER; ROSS, 1978), sinalizando crer que ela já o faça (“entendi. e se você for fazendo pra ele:: como você já deve fazer, né?- um *scaffolding*”) nas linhas 197 a 199.

O termo *scaffolding* é um termo do léxico especializado da área de Educação e, portanto, compartilhado pelas duas profissionais. Minha pergunta

⁵⁵ O termo *scaffolding* foi cunhado pelo psicólogo Jerome Bruner em 1950 e pode ser traduzido como andaime cognitivo. Em, 1978, o autor se une a Woods e Ross investigando o conceito de *scaffolding* numa perspectiva Vygostkiana. Os autores definem *scaffolding* como o suporte oferecido ao aluno por um par mais competente, mediando sua aprendizagem.

busca confirmar a ação da professora ao mesmo tempo em que valoriza seu trabalho e evita um tom professoral à minha sugestão de intervenção pedagógica.

O termo é compreendido prontamente por Ana, que no turno seguinte (linhas 201 a 204) traz um exemplo de como dá sustentação ao encadeamento lógico do aluno através da leitura de textos. Ela relata que, quando o aluno lê sem que ela elicite algumas perguntas, seu entendimento do texto é superficial. Ao reconhecer o termo e trazer exemplos de sua aplicação, a professora se constrói como profissional competente, capaz de associar os termos aprendidos na teoria à sua prática diária.

Concluimos, trabalhando colaborativamente no enquadre “entendimentos sobre as dificuldades no processo de aprendizagem”, coconstruindo que a dificuldade de compreensão se origina da dispersão somada a sua dificuldade de encadear ideias cronologicamente.

Ao investigar a construção discursiva da queixa socioafetiva do aluno no contexto escolar, acredito ter mostrado que a análise das narrativas nos permite compreender muito sobre os impasses enfrentados pelo educador-praticante em seu exercício diário.

7.6

O que foi coconstruído no primeiro momento das reuniões de trabalho?

As participantes relatam suas emoções, ansiedades, tentativas pedagógicas, entendimentos e reflexões sobre a queixa do aluno em foco e sobre sua prática com aquele aluno. Do lado do mal-estar do aluno, podemos notar o modo como o professor narra os episódios de mal-estar e cenas que refletem um comportamento disfuncional e como se posiciona nessas cenas (de forma curiosa, agentiva, defensiva, com foco no processo ou nas intervenções etc). Do lado do mal-estar do professor, podemos observar o modo como as dúvidas, as inseguranças e as tentativas de manejo são compartilhadas na interação comigo.

Neste caso, há dois focos: o evento narrado e o evento narrativo. O evento narrado diz respeito ao sofrimento do aluno. Em contrapartida, o evento narrativo diz respeito a como o professor, ao se escutar, vai percebendo seu desconforto e suas tentativas de colaborar para que o aluno consiga aproveitar melhor o que a escola tem a lhe oferecer em termos de conteúdo e relações interpessoais.

Para Sette (2006), a postura ética e de acolhimento da Prática Exploratória (que sustenta tanto as reuniões quanto as sessões das Dinâmicas Exploratórias) visa resgatar a voz, o desejo e o discurso do outro, diante da tentativa constante de mantermos a isenção no que se refere à emissão de juízo de valor sobre o que vemos ou ouvimos. Oferece-se a escuta com a intenção de fazer circular a palavra, empoderar o sujeito sobre seus desejos e favorecer entendimentos sobre as relações ali estabelecidas.

Entendo que, a partir destas reuniões de trabalho, as professoras Fabiana e Ana puderam traçar, gradualmente, entendimentos sobre os sentidos dos sintomas de João e Gustavo em parceria comigo, o que nos possibilitou elaborar juntas estratégias de trabalho para o desenvolvimento de competências como respeito, concentração, tolerância, flexibilidade e empatia. Além disso, a reflexão conjunta das praticantes envolvidas no processo gerou oportunidades de reavaliação de nossa prática profissional e de nosso papel na qualidade de vida do aluno.

Nesse sentido, aposto numa inserção institucional na qual o professor seja capaz de refletir interdisciplinarmente e se questionar de forma crítica acerca do funcionamento subjetivo do aluno. Trata-se de voltarmos nosso olhar como educadores para o mais delicado do caso a caso, entendendo os sentidos, o contexto familiar e a cronologia dos sintomas, para elaborarmos formas de intervenções únicas para cada caso.

7.7

Refletindo sobre o processo – O segundo momento da reunião

Após ter analisado duas reuniões situadas no primeiro momento do processo, passo à análise de três reuniões realizadas alguns meses após as Dinâmicas Exploratórias, com o objetivo de avaliar o processo de trabalho colaborativo entre psicóloga e professora e responder à terceira questão de pesquisa:

3. De que forma as reuniões entre psicóloga e professoras propiciam reflexões sobre a prática profissional de cada uma das praticantes?

Na microanálise das reuniões, privilegiei os conceitos da Sociolinguística Interacional (enquadre, *footing* e pistas de contextualização). Na macroanálise, com o apoio nas proposições dos alunos e nos princípios da Prática Exploratória

já contempladas no Capítulo 4, faço também algumas conexões entre os temas abordados nas narrativas coconstruídas e os conceitos abordados na resenha bibliográfica desta pesquisa. No entanto, não contemplarei os três eixos microdiscursivos de Riessman (2008), por achar que tais construtos não seriam especialmente importantes para a construção de sentido sobre o processo de trabalho. Tais eixos foram importantes para realçar a coconstrução de sentidos sobre os sintomas num momento anterior do trabalho, mas restringiriam a análise das percepções que todas nós como praticantes tivemos sobre o trabalho colaborativo na escola.

Quadro 3 – As reuniões de trabalho após as Dinâmicas Exploratórias

Aluno focal	Professor	Data	Momento da construção de dados	Temas abordados	Registro	Análise
Gustavo (5º ano)	Ana	25/3/2015	Após a Dinâmica Exploratória	A função do professor diante das diferentes demandas da instituição escolar. O estabelecimento de um clima de confiança e não julgamento em sala de aula.	Gravação em áudio; Transcrição	Microdiscursiva: Pistas de contextualização Enquadre e <i>footing</i> Macrodiscursiva: Proposições dos alunos e princípios da Prática Exploratória
Pedro (4º ano)	Luiza	23/3/2015	Após a Dinâmica Exploratória	A dificuldade da professora em encontrar formas de oferecer suporte ao aluno	Gravação em áudio; Transcrição	Microdiscursiva: Pistas de contextualização Enquadre e <i>footing</i> Macrodiscursiva: Proposições dos alunos e princípios da Prática Exploratória
Beatriz (2º ano)	Laura	14/12/2012	Após a Dinâmica Exploratória	Mais reflexões sobre dificuldade de senso-percepção Questões que fogem ao controle do professor A relação de confiança entre professor/aluno	Gravação em áudio; Transcrição	Microdiscursiva: Pistas de contextualização Enquadre e <i>footing</i> Macrodiscursiva: proposições dos alunos e princípios da Prática Exploratória

Gustavo, as estereotípias e a dificuldade de atenção⁵⁶

Realizo um recorte da reunião que constitui o segundo momento do processo, privilegiando, na análise macrodiscursiva, pontos como a função do professor diante das diferentes demandas da instituição escolar e o estabelecimento de um clima de confiança e não julgamento em sala de aula. A transcrição completa desta reunião pode ser encontrada nos Anexos C.

Reunião de trabalho - 2º momento do processo

Aluno focal: Gustavo, 11 anos, 5º ano. Professora: Ana.

Momento da construção de dados: reunião após a Dinâmica Exploratória

Tempo de transcrição: 15'12

Data: 25 de março de 2015

Excerto 1: “então acho que é uma via de mão dupla”

1	Carolina	é::: na verdade, é pra saber um pouquinho, ouvir de você o que você achou desse processo ano passado:: a gente teve algumas conversas, algumas reuniões sobre o aluno e depois reuniões com os pais, reuniões com o aluno, com a psicopedagoga, depois as dinâmicas::: e o que que::: se te ajudou esse processo, o que foi válido, o que não foi:: suas impressões sobre trabalhar com a Psicologia ano passado
2		
3		
4		
5		
6		
7	Ana	aham:: bom, primeiro eu acho que é uma <i>partnership</i> essencial em qualquer escola. eu acho que por mais que o professor em sala de aula tenha que se instrumentalizar pra::: lidar com as emoções dos alunos, pra::: lidar com os problemas de relacionamento, o professor já tá MUITO envolvido com MUITAS outras questões também::: e: aí-aí acaba se:: contaminando. o olhar acaba ficando um pouco contaminado e você acaba muitas vezes não conseguindo enxergar como ajudar. então vir uma pessoa de fora::: de fora que eu digo, é que não está ali no processo de aprendizagem diretamente, diariamente, consegue abrir os olhos dos professores, consegue dar um direcionamento, consegue às vezes com uma palavra:: assim: “poxa, isso eu nunca usei com esse aluno”. e isso consegue coordenar um pouco mais a conduta do professor em sala de aula também. então:: e eu acho que, pro aluno, também é bom ser ouvido, porque muitas vezes, mesmo sem perceber acaba sendo meio <i>biased</i> , acaba sendo inclinado a tomar certas atitudes com o aluno, esquecendo, né, as outras dimensões todas que envolvem aquela criança, e outra pessoa de fora, seja um psicólogo, um psicopedagogo, ou um terapeuta fora da escola, isso pode trazer à tona praquele aluno uma forma de se relacionar melhor até com o professor. então, acho que é uma via de mão dupla
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		

⁵⁶ Conferir subseção 5.9.5 para uma contextualização mais completa acerca do sintoma socioafetivo do aluno.

Neste primeiro excerto do segundo momento da reunião, projeto a identidade situada (ZIMMERMAN, 1998) de psicóloga e abro o encontro dentro de um enquadre formal, convidando Ana a relatar suas impressões sobre nosso processo de trabalho com Gustavo. Ressalto, em minha fala no trecho que vai até a linha 6, como diferentes pessoas participaram deste “trabalho para entender” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009) o sintoma do aluno — a família, o próprio aluno e a psicopedagoga convidada pela escola algumas vezes.

Na linha 6, utilizo uma fala impessoalizada como forma de polidez. Ao invés de perguntar “como foi trabalhar comigo”, indago sobre o trabalho “com a Psicologia ano passado”. Opto por impessoalizar a questão para deixar a professora mais à vontade em seu discurso, ao mesmo tempo em que refiro meu trabalho ao campo da Psicologia, legitimando minha posição de psicóloga naquela escola.

Na linha 7, Ana começa falando sobre a importância da parceria psicólogo-professor, e opta pela alternância de códigos preferindo o termo em inglês *partnership* seguido pela frase “essencial em qualquer escola” que pode servir para marcar o pertencimento àquela escola bilíngue. Ela comenta, na linha 9, a importância de uma “instrumentalização” do professor para lidar com as questões, considerando importante a formação do professor enquanto sujeito, tal como aborda Kufper (2010, 2011, subitem 3.5.2). A autora lembra que tratar pode incluir o ato de educar e educar pode incluir o ato de tratar. Assim, ao se colocar disponível para escutar e acompanhar o aluno em suas dificuldades, o educador estará exercendo esta instrumentalização socioafetiva, sem que tenha que cursar Psicologia para lidar “com as emoções ou com os problemas de relacionamento dos alunos” (linha 10).

A professora cita também a entrada do psicólogo como “uma pessoa de fora” (linha 14), realizando imediatamente um reparo (linhas 14, 15) que visa sublinhar que, apesar de o psicólogo pertencer à equipe, não está em sala de aula diariamente observando as nuances do comportamento do aluno “no processo de aprendizagem” (linha 15). No entanto, em sua concepção, o fato de o psicólogo não observar diariamente o aluno seria algo positivo como alguém capaz de “dar um direcionamento” ou “abrir os olhos” do professor (linha 15), que se vê muitas vezes solitário e sem interlocução em sala de aula. Assim, Ana indica que o professor pode ser tendencioso em suas condutas com o aluno, perdendo seu eixo

por falta de alguém com quem possa ponderar, refletir e dialogar. Novamente a professora opta pelo uso do termo em inglês “*biased*” (linha 21), que dessa vez tem função de mitigação da mensagem emitida.

Na linha 23, Ana faz menção a “outras dimensões que envolvem o aluno”, alinhando-se ao que Prabhu (1992) e Nóbrega (2003) mencionam (subseção 2.1) sobre a sala de aula como o resultado da conexão entre três dimensões: a pedagógica, a social e a de arena de interações humanas. Na linha 23, Ana reafirma que o professor não deve esquecer “as outras dimensões que envolvem a criança”, mediando tanto o conhecimento cognitivo como o desenvolvimento social e afetivo dos alunos. Nas linhas 24 a 25, Ana ecoa um dos princípios da Prática Exploratória e aponta a importância de envolver todos no trabalho que prioriza — a qualidade das relações dos alunos na escola. Ressalta, assim, que o envolvimento dos profissionais externos (“e outra pessoa de fora, seja um psicólogo, um psicopedagogo, ou um terapeuta fora da escola”) é importante nesse processo, pois este profissional pode ajudar o aluno a construir relações mais saudáveis com os colegas e até o professor (“isso pode trazer à tona pra aquele aluno uma forma de se relacionar melhor até com o professor”, (linhas 22, 23). Sua última frase “então acho que é uma via de mão dupla”, na linha 27, aponta para o princípio de desenvolvimento mútuo da Prática Exploratória, à medida que todos se desenvolvem socioafetivamente no processo de reflexão, não só os alunos.

Excerto 2: “o professor às vezes fica muito tomado pelo conteúdo, pelas demandas de fora, pelas demandas administrativas, pelas demandas dos pais”

28	Carolina	mas <i>biased</i> como assim?
29	Ana	<i>biased</i> porque::: a gente vê:: todas as dimensões do aluno, né::
30		cognitiva, emocional e da relação interpessoal. e em algum
31		momento ali o professor às vezes fica muito tomado pelo conteúdo,
32		pelas demandas de fora, pelas demandas administrativas, pelas
33		demandas dos pais, e ele pode se deixar contaminar com
34		juízos externos

No excerto 2, abro o turno de fala pedindo uma explicação sobre o termo “*biased*” (linha 28). Ana hesita um pouco e discorre que, às vezes, o professor fica assoberbado pelo conteúdo curricular e pelas demandas administrativas ou pelas demandas dos pais (linhas 31, 33), se deixando contaminar com julgamentos

externos e esquecendo-se de observar o aluno em suas dimensões cognitiva, emocional. Há aqui uma separação clara entre o vínculo de confiança ou o vínculo de transferência entre professor e aluno (FREUD, 1914; PALMER, 1998; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2013, subseção 4.4) e o que é externo (as demandas citadas) e pode afetar este vínculo.

Nesse ponto, Ana ilustra o que Palmer (1998) diz, quando sublinha que um bom professor deve conhecer as limitações e dificuldades que o tiram do eixo, para que possa exercer com maestria a prática docente. Ao olhar para si e “evitar se contaminar com julgamentos externos” (linha 34), Ana está trabalhando não só na direção do desenvolvimento do aluno, como na direção do seu próprio desenvolvimento como sujeito e profissional.

Excerto 3: “acho que aperfeiçoar sempre o olhar”

67	Carolina	e em relação ao sintoma dele ano passado. o que ter trabalhado com
68		essa dificuldade específica dele te ajudou ou te ajuda atualmente, no
69		seu olhar, na sua prática profissional? o que você conseguiu tirar daí
70		como uma oportunidade de aprendizagem como professora?
71	Ana	ah eu não sei:: acho que aperfeiçoar sempre o olhar, não julgá-los,
72		não rotulá-los. porque a gente já escuta né:: os rótulos já vêm com
73		eles, eles vêm carregando isso ao longo dos anos
74	Carolina	uhum
75	Ana	e escutar isso acaba influenciando a gente também. então com ele eu
76		tinha:: apesar de e escutar de muitos outros professores, que ele era
77		assim, ele era assado, eu conseguia vê-lo de outra forma “não, mas
78		ele não é tão assim”. ele tem esses momentos de rompante, ele tem
79		essas questões todas, mas quando você senta e conversa com ele,
80		você encontrar um outro menino. então de aguçar um pouco mais a
81		escuta

Na linha 67, convido Ana a discorrer sobre as oportunidades de aprendizagem que o aluno Gustavo lhe proporcionou, instaurando o enquadre “entendimentos sobre o desenvolvimento profissional”. Nas linhas 71 e 72, a professora utiliza os verbos “julgar” e “rotular”, como condutas opostas ao “aperfeiçoamento do olhar” (linha 71). Nesse ponto, Ana ecoa o que diz Moraes Bezerra (2007) quando esta indica que a preocupação com a qualidade de vida defendida pela Prática Exploratória remete a uma ação pedagógica cuidadosa e a um olhar mais apreciativo e empático.

A professora destaca que, na instituição escolar, conforme os alunos avançam nas séries, os professores da equipe comentam sobre seu comportamento e dificuldades (“por que a gente já escuta, né?”) na linha 72. O alongamento de vogal sinaliza uma vagueza e uma tentativa de salvar a face, pois Ana evita entrar em detalhes sobre o teor dos comentários sobre os alunos escutados por suas colegas de trabalho.

Nas linhas 72 e 73, Ana generaliza a ação, utilizando uma pista linguística que coloca a ênfase nos rótulos e não em quem os atribui (“os rótulos já vêm com eles”), utilizando uma estratégia de polidez. Em seguida, Ana projeta-se como parte da instituição, incluindo-se no grupo de professores utilizando o correlato da 1ª pessoa “e escutar isso acaba influenciando a gente também” (linha 75). Neste momento, a professora projeta-se como professora autorreflexiva e franca, admitindo que escutar este tipo de avaliação ou rotulação pode influenciá-la também. A partir da linha 75, passa a referir especificamente a Gustavo (“então com ele”), narrando os comentários que escutava sobre ele, pois o aluno sempre fora agitado e havia recebido o diagnóstico de TDAH no ano anterior.

Ana sublinha que, apesar de ouvir comentários e avaliações, conseguia enxergar outras habilidades e comportamentos no aluno que não haviam sido mencionados pelos professores dos anos letivos anteriores. Na linha 78, Ana retoma o tema olhar apreciativo, indicando que, apesar dos momentos de rompante, quando ela decide se conectar, sentando e conversando com ele, acaba se surpreendendo e encontrando “um outro menino” (linha 80). Ana indica aqui, que conseguiu, como pontuam Lima (2005), Esperanza (2011) e Kehl (2002),⁵⁷ aguçar sua escuta para as manifestações sintomáticas de Gustavo a partir de sua própria voz, não de discursos generalizantes que, muitas vezes, silenciam a voz da criança em sofrimento.

Excerto 4: “eu acho que eles tavam ainda nesse caminhar”

97	Carolina	tá. e em relação às dinâmicas que a gente fez sobre foco? algum
98		comentário deles que tenha chamado a atenção?
99	Ana	aquela que a gente fez juntas na-na aula?
100	Carolina	é
101	Ana	ah, é::: o <i>self-awareness</i> que eles têm. naquele momento lá eles
102		muitas vezes disseram coisas de quem tá consciente. eles tavam

⁵⁷ Cf. subseção 3.6.

103		conscientes do porque eles não conseguiam se concentrar, por que
104		aquilo acontecia e as consequências do comportamento deles, pra
105		eles, da falta de foco pra ele
106	Carolina	uhum
107	Ana	então, eu acho que o <i>self-awareness</i> ali foi importante naquele
108		momento
109	Carolina	por mais que naquele ponto eles não conseguissem mudar, pelo
110		menos falar daquilo foi importante
111	Ana	é um processo. eles estavam naquele processo de “não, eu reconheço,
112		mas como dar um <i>step forward</i> e mudar isso, não sei”. eu acho que
113		eles tavam ainda nesse caminhar

Na linha 97, convido Ana a falar um pouco sobre a Dinâmica realizada em parceria em sala de aula. Na linha 101, a professora cita como ponto importante, nessa Dinâmica Exploratória, o *self-awareness* ou reconhecimento de aspectos intrapsíquicos importantes. Novamente, Ana lança mão da alternância de códigos por falta de tradução adequada do termo. Do turno que vai das linhas 101 a 105, aponta que, durante Dinâmica Exploratória sobre foco, os alunos puderam refletir e se dar conta de por que não conseguiam se concentrar, por que aquilo ocorria e repensar sobre que consequências a falta de foco lhes trazia. A partir da linha 102, a professora reitera que o trabalho de refletir sobre sua concentração, gerou consciência dos alunos sobre seu processo de aprendizado. Na linha 109, trago a importância da circulação da palavra como ponto de partida para ao processo de mudança. Na linha 111, Ana se alinha à minha fala e utiliza o termo “processo” para indicar que refletir sobre o tema-*puzzle* foco é apenas uma das partes do processo de mudança. Os alunos reconheciam suas dificuldades, mas ainda não sabiam como agir para mudá-las de forma definitiva. Ao pensar em parceria comigo, a professora avalia que os alunos já estavam caminhando e construindo gradualmente este caminho (linha 113) a seu ritmo. Seu último turno reafirma o foco no “trabalho para o entendimento” e não no “trabalho para a mudança”, tal qual pontua Allwright (2001a). O autor utiliza a expressão “Os tolos apressam-se” para argumentar que nenhuma ação deve ser tomada precipitadamente, sem reflexão.

7.7.2

Pedro e a dificuldade de laço social⁵⁸

Em 2014, já no 4^a ano, a dificuldade interacional de Pedro e seu comportamento inflexível ficaram mais visíveis, impactando seu desempenho acadêmico. Concomitantemente, o vínculo com a professora Luiza começou a ser abalado, já que Pedro resistia de forma inflexível quando a professora lhe pedia para realizar tarefas de rotina ou lembrava alguma regra do contrato com a turma. Pedro interpretava os pedidos da professora como injustos. Na sua interpretação, a escola e a professora estavam frequentemente cobrando-lhe demasiadamente. Desta forma, a resistência e inflexibilidade tinham um impacto em sua vida acadêmica, pois muitas vezes demorava a se engajar numa atividade, não tendo tempo para completá-la e recusava-se a realizar as leituras indicadas como dever de casa.

No final do primeiro semestre de 2014, referi o aluno a um acompanhamento com uma profissional especializada em terapia familiar e psicopedagogia. A profissional era bastante aberta à parceria com a escola e as trocas com a equipe escolar eram muito ricas. Pedro não interrompeu o tratamento.

Realizo um recorte dessa reunião, privilegiando na análise a dificuldade da professora em encontrar formas de oferecer suporte ao aluno e uma autorreflexão sobre seu trabalho com o aluno em 2014, bem como a importância da parceria com a Psicologia no manejo do sintoma do aluno. A reunião anterior às Dinâmicas foi transcrita e se encontra no Anexo B deste trabalho.

Percebo algumas diferenças em termos de enquadres e alinhamentos nos dois momentos de análise das reuniões de trabalho (reuniões antes e depois das Dinâmicas Exploratórias em parceria com Luiza). Nessas reuniões após sua atuação com o Pedro, Luiza parece assumir um enquadre mais informal que o da primeira reunião, situando-se no registro de conversa. Muitas vezes, a reunião parece ser um momento em que Luiza divide comigo reflexões sobre sua atuação

⁵⁸ Conferir subseção 5.9.3 para uma contextualização mais completa do sintoma socioafetivo do aluno.

profissional e sobre seu *self* (cf. reunião completa no Anexo B), sem parecer se sentir ameaçada ou avaliada.

Reunião de trabalho - 2º momento do processo

Aluno focal: Pedro, 10 anos, 4º ano. Professora: Luiza.

Momento da construção de dados: após Dinâmicas Exploratórias

Tempo de transcrição: 36'49

Data: 23 de março de 2015

Excerto 1: “porque às vezes você fica numa encruzilhada”

301	Carolina	seu olhar hoje pras crianças em geral, como você descreve?
302	Luiza	ah, eu acho que mais preparo, mais maturidade, é::: mais experiência, eu me encho ainda mais de amor e gratidão ((se emocional))
303		
304		
305	Carolina	é difícil a gente olhar pra gente, né?
306	Luiza	eu tenho muita gratidão pelo que aconteceu. eu falei isso pra mãe dele. como não ter? () então eles vieram pra me mostrar isso, que tem que ter mais flexibilidade, que tem que entender que cada criança é uma criança, que tem que ter respeito à privacidade. então não tentar colocar um sintoma, mas tentar sempre ouvir a criança. e:: porque eu tentei botar um sintoma pra ele. lembra? eles não têm ainda essa capacidade de entender:: nem eu tenho. então precisava na verdade aí da Martha, de um profissional que vai trabalhar com ele fora, desse lado né:: é claro que eu também vou trabalhar de alguma forma aqui, mas:::
307		
308		
309		
310		
311		
312		
313		
314		
315		

Na reunião com a professora Luzia, novamente impessoalizo a questão, convidando-a ao relato sobre o trabalho com o “Setor de Psicologia” (linha 2). A partir da linha 6, Luiza instaura o enquadre “autoavaliação profissional”, projetando um *footing* de culpabilização (“no momento em que eu comecei a falhar”, linhas 6 e 7). A professora expõe sua face mesmo que eu não tenha introduzido esse tópico à conversa.

Luiza dá continuidade ao alinhamento impessoalizado em suas escolhas lexicais (“uma psicóloga”, linha 6; “uma pessoa”, linha 9) para se referir a mim. Luiza indica que foi muito importante ter alguém a seu lado lhe apoiando e sinalizando outros caminhos. Esta fala assemelha-se muito à fala trazida por Ana no excerto 1, analisado anteriormente. Cotejo o substantivo “encruzilhada” proferido por Luiza (linha 15) com o termo “dar um direcionamento” trazido por Ana (linha 15, excerto 1). Segundo os dois relatos, “nosso trabalho em parceria”,

“nosso “caminhar”, parece ter para as professoras uma função importante de suporte.

O marcador “sinceramente” sinaliza uma mudança de *footing* que instaura o enquadre “entendimentos sobre a ajuda profissional recebida”. Neste momento, Luiza declara o sentimento de impotência que a acometeu na época do trabalho com Pedro e a fez pensar “não saber mais o que fazer” (linhas 12 e 13).

Nesse momento do relato, afirma que o psicólogo pode contribuir com um “outro olhar” (linha 13), que visa ajudar tanto ao aluno quanto ao educador. Para Luiza, a atuação do psicólogo daria chance ao professor de sair de sua “encruzilhada” (linha 15), ou seja, de seu impasse com o aluno. Somente na linha 16, Luiza se utiliza da 2ª pessoa para se dirigir a mim diretamente. Acredito que esta transição da 3ª para a 2ª pessoa ao mesmo tempo marca seu olhar agentivo para as dificuldades de relacionamento com o aluno.

No entanto, esta exposição de si mesma para outra profissional não é algo fácil a ser feito e o uso da 3ª pessoa suaviza a exposição de sua face. Foi necessário que ela começasse a falar e se sentisse confortável, para que pudesse se dirigir a mim diretamente (“você, como psicóloga escolar”, linhas 16 e 17) e não como “uma psicóloga” (linha 6). A partir desse trecho, a professora atribui claramente a mim a identidade discursiva de ouvinte ratificado do relato.

Luiza materializa em seu discurso o oposto do que sublinha Goffman (2004, p.51), tanto nesse trecho, quanto nos excertos que se seguem: “Os atores podem mesmo dar a impressão de que seu equilíbrio e eficiência atuais são coisas que sempre tiveram e nunca precisaram passar por um período de aprendizado”. A professora coloca-se de forma crítica com sua conduta profissional, avaliando como erro “algumas atitudes tomadas” com Pedro (linha 8). Nas linhas 17 e 18, Luiza indica que eu nunca julgava suas condutas ou apontava o que ela fazia de errado, mas a ajudava a pensar em formas diferentes de atuação. Luiza reivindica para si a dificuldade no manejo do aluno ao mesmo tempo em que reconhece o suporte recebido.

Destaco também a escolha lexical da professora por “caminhos” (linha 19). Neste depoimento, a atuação do psicólogo auxilia a professora a encontrar caminhos e desenvolver práticas que a ajudaram a melhorar seu relacionamento com o aluno. O termo também é utilizado pela professora Ana no excerto 4 de sua segunda reunião analisada, mas, para ela, eram os alunos que traçavam

“caminhos” de entendimento sobre suas questões com a ajuda do psicólogo. Nas linhas 21 e 22, Luiza utiliza uma expressão metafórica para avaliar explicitamente sua dificuldade de relacionamento com Pedro durante o processo de trabalho (“meu relacionamento com Pedro foi lá ao fundo do poço”). Esta escolha lexical intensifica a carga dramática de sua narrativa. No trecho que vai da linha 22 a linha 30, ao realizar uma autoavaliação de sua relação com Pedro, notamos um giro discursivo à medida que Luiza coloca em cheque suas crenças. A professora elabora que ainda que se considerasse uma “professora tão legal” e uma “pessoa tão boa” (linha 23), pode ter se falado coisas que o aluno ainda não tinha capacidade de escutar ou elaborar. Tais termos parecem ilustrar seu julgamento normativo sobre o papel de docente (LINDE, 1993).

Somente ao refletir sobre esta relação *a posteriori*, Luiza consegue realizar o giro e perceber que o aluno também estava tentando transpor uma dificuldade socioafetiva e precisava de sua ajuda (e::: ele também tava pedindo ajuda, né?, linha 26).

Excerto 2: “não tenho uma conclusão definitiva, mas o Pedro me ajuda esse ano”

74	Luiza	e você, e você colocou muita luz ali, então, assim, eu não tenho
75		problemas de botar luz no meu problema, porque colocar luz no
76		problema é um PASSO pra você::: se ajudar, pra você ir pra frente,
77		né? ir pra traz, pra depois ir pra frente
78	Carolina	você acha que você entendeu mais um pouco a questão do Pedro?
79		não que você tenha uma conclusão definitiva::: te ajudou a
80		entender?
81	Luiza	não tenho uma conclusão definitiva, mas o Pedro me ajuda esse
82		ano, porque eu falar agora com uma criança na frente de todo
83		mundo é muito difícil. é sempre num cantinho, muito baixinho,
84		como ele precisava que que eu sempre falasse com ele num-num-
85		num-num-num-num tête-à-tête, aquela coisa baixinha ali,
86		respeitando a privacidade dele. porque ele é muito crítico, né?
87	Carolina	uhum
88	Luiza	como muitos de nós, como eu também, e::::::
89	Carolina	essa coisa da exposição, você acha que::: você tomou pra você?
90	Luiza	é tomei muito. eu fiz semana passado alguma coisa assim, que eu
91		expus uma criança, uma figura, uma criança muito legal. aí eu:
92		“caramba”. aí o Pedro veio na minha cabeça e eu falei: “não posso
93		repetir isso de jeito nenhum” mas também foi muito engraçado,
94		porque eu também tô consciente né, Carol? eu não tô brincando
95		nessa vida

No excerto acima, Luiza alterna os registros conversa e relato ao longo de sua narrativa. Na linha 75 e 76, utiliza a expressão “colocar luz no problema” (linha 74), indicando que a interlocução com a Psicologia a ajudou a refletir de forma mais clara sobre o que ela denomina de “seu problema” (linha 75). Mais uma vez, a professora toma para si a dificuldade de relacionamento com o aluno, entendendo este impasse como oportunidade de crescimento profissional, mesmo que o avanço seja precedido por uma dificuldade (linhas 76 e 77). O *footing* confessional permanece presente neste momento da interação. De acordo com os *status* de participação proposto por Goffman (2002), Luiza ocupa a posição de responsável, comprometendo-se com as causas de suas dificuldades com o aluno.

Nesse trecho, Luiza relata que aprendeu com Pedro, em 2014, uma lição importante que usa em sua turma atual (2015): ao chamar a atenção acerca de uma questão socioafetiva, Luiza preocupa-se em não expor a criança, falando em particular com o aluno (linhas 81 a 86). Esta observação coaduna-se à proposta de Prática Exploratória, indicando que o trabalho para o entendimento realizado em 2014 tem reflexos no trabalho que Luiza desenvolve em sua classe atual e não foi uma atividade isolada com objetivo específico de “resolver” a questão do aluno, mas sim de buscar entender sua forma de atuar e aprender nesse processo. Assim, todos parecem ter ganhado com o trabalho para entendimento do sintoma, a professora, Pedro e os alunos atuais de Luiza.

A partir da linha 88, Luiza começa a fazer uma importante associação livre. Avalia primeiro Pedro como sendo muito crítico, para posteriormente completar que “muitos de nós somos críticos” (linha 88) e, por fim, que ela se considera crítica. Assim, faz gradualmente uma analogia entre o comportamento crítico de Pedro e o seu próprio.

No turno que se segue, acompanho sua fala mantendo o enquadre “avaliação profissional” convidando-a a pensar sobre a questão da exposição a partir da linha 91. Do trecho que vai das linhas 90 a 95, Luiza narra uma situação onde teria exposto uma criança diante da turma e imediatamente lembrara-se da experiência vivida com Pedro em 2014. Luiza relata que o episódio atual com a criança de sua turma a fez tomar consciência de algo que “não poderia repetir de jeito nenhum” (linha 92 e 93). Luiza avalia esta associação como positiva, pois indica que está consciente sobre o que deseja melhorar em sua conduta profissional e pessoal. A assertiva “eu não tô brincando nessa vida” (linhas 94 e 95) aponta para um

registro de conversa mais informal, apesar do tom ainda agentivo e reflexivo da professora. O enquadre “reunião profissional” se mantém o mesmo apesar do tom mais descontraído. A frase que fecha seu turno de fala apenas corrobora o que foi sinalizado durante todo o excerto, no qual Luiza se constrói como profissional consciente e reflexiva.

Excerto 3: “sinto que você tá querendo me ajudar, como se você tivesse do meu lado pra ajudar a fazer o melhor pra criança”

143	Carolina	entendi. você se sentiu falhando. na verdade você achou que foi bom
144		que eles não entendiam Português porque ia ficar mais ressaltado
145		isso, esse caráter de falha?
146	Luiza	talvez, porque ela falou de coisas ali, né? que-que-que-que- eu fiz
147		assim::: como eu falei: de expô-lo na frente de todos ou falar pra ele:
148		“Pedro, você tá vomitando mesmo?” sabe? e ele vomitava:::
149	Carolina	é, podia ser mesmo um sintoma psicossomático
150	Luiza	foi, foi difícil. mas tá sendo muito bom. esse ano eu tô assim mais
151		ainda carinhosa do que eu já era, e eu não falo mais com as crianças
152		assim, é sempre num cantinho, sabe? graças ao Pedro. hoje é sempre
153		com muito respeito à privacidade da criança, ao-ao-ao que a criança
154		apresenta. e é claro que ajudou. eu confio que as pessoas que
155		entraram pra nos ajudar, a Martha, o Paul, os coordenadores, né? o
156		que eu acho mais importante nisso tudo é frisar que, quando eu
157		estou com você, eu me sinto segura. Isso é importante, entendeu? eu
158		sinto que eu tô bem defendida, tô::: porque eu também sou muito
159		verdadeira com você, eu sinto que eu posso ser verdadeira. então,
160		assim, a gente tando ali, eu sabia que você tava <i>backing me up</i> ⁵⁹ ,
161		você não tá nunca contra mim. é imparcial. e, por mais que seja
162		imparcial, eu sempre sinto que você TÁ querendo me ajudar, como se
163		você tivesse do meu lado pra ajudar a fazer o melhor pra criança.
164		porque você me ajudando eu faço o melhor também
165	Carolina	pra te ajudar a entender o que seria o melhor pra criança, porque
166		também eu não sei::: quando eu pego um aluno pra começar a tratar,
167		eu não sei o que seria o [melhor],
168	Luiza	[uhummmm]
169	Carolina	e aí eu preciso da sua ajuda me relatando as situações que
170		acontecem, e aí quando eu vou observar e a gente conversa um
171		pouquinho::: é esse o trabalho de poder entender, pra depois poder
172		intervir. as sessões que a gente fez de <i>PSHE</i> . eu achei interessante
173		porque ele mesmo se destacou, né? lembra que ele não quis
174		[participar:::

⁵⁹ Tradução nossa: dizer apoiar, dar suporte a alguém.

No trecho acima referido retomo a fala de Luiza sobre seu sentimento de ter falhado com Pedro e peço-lhe que expanda suas associações sobre o tema (linhas 143 a 145). Das linhas que vão da linha 149 a 151, Luiza cita a reunião com Martha, psicopedagoga de Pedro, com a equipe escolar (“porque ela falou de coisas ali, né? que-que-que-que- eu fiz assim como eu falei: de expô-lo na frente de todos”, linhas 146 a 148) que, apesar de ter causado incômodo, a fez refletir sobre sua conduta. Sua fala está entrecortada por hesitações, repetições e alongamentos indicando certo desconforto com o tema (linha 149 e 150).

Na linha 149, introduzo o jargão da Psicologia “sintoma psicossomático”, assumindo a identidade situada de psicóloga. Lembro que o fato de Pedro vomitar podia estar relacionado a um sintoma psicossomático.

Na linha 150, Luiza marca que, apesar da dificuldade enfrentada, está sendo muito bom se reavaliar e refletir sobre sua própria prática. Na linha 155 reafirma o *ethos* de confiança que percebe tanto no trabalho da psicopedagoga Martha (externa à equipe), quanto no trabalho dos coordenadores da própria instituição. Todos são descritos como profissionais que “entraram pra nos ajudar”. (linha 155). Esta fala é importante, pois Luiza escolhe referir-se a uma ajuda recebida por “nós”, e não só a ela, sublinhando tanto seu caráter de praticante, quanto o meu. A partir desta escolha lexical, a professora projeta-se também como praticante para o entendimento do sofrimento psíquico na escola. Torna-se claro que nós duas precisávamos de ajuda para entender e manejar o sintoma de Pedro.

No trecho que vai das linhas 156 a 164, Luiza descreve nosso trabalho de parceria e seu vínculo transferencial comigo fica evidente (FREUD, 1914). A professora utiliza os adjetivos “segura” e “defendida” (linhas 157 e 158) para se referir a como se sente nesse trabalho colaborativo, de modo a entender o sofrimento do aluno. Nas linhas 158 e 159, Luiza diz ser muito verdadeira e não se sentir constrangida nas reuniões, mesmo expondo seus impasses. Luiza relata que sentia que podia ser verdadeira e confiar, pois eu não me posicionaria contra ela. A professora descreve um trabalho de colaboração, em que a criança seria o foco principal e o psicólogo ajudaria o professor a “fazer o melhor para a criança” (163). Este depoimento se alinha ao que desejo realizar na escola com os professores. Aqui, o princípio de apoio mútuo e aproximação entre as pessoas da Prática Exploratória parecem sustentar a fala da professora.

Excerto 4: “por que eu não atingia ele da forma como eu atingia os outros alunos?”

229	Luiza	por mais que ele fosse difícil, eu nunca deixei de gostar dele, sabe?
230		eu VACILEI falando coisas pra ele e ele ia levar pra mãe, mas
231		realmente ele não tava mentindo. ele até podia mudar um pouco as
232		palavras, mas realmente eu não tava acreditando que ele tava
233		doente e tinha ir pra <i>sick bay</i> . e eu FALAVA, Carol
234	Carolina	uhum. tinha uma certa::: não sei, tô pensando aqui, né? alguma
235		inflexibilidade sua também em entender algumas coisas dele?
236	Luiza	claro. sim, por que não? sim, sim. de entender por que ele não tava
237		trabalhando como eu queria, né? por que ele não tava seguindo as
238		regras como todos os meus outros alunos? por que eu não atingia
239		ele da forma como eu atingia os outros alunos? por que ele não tava
240		melhorando::: por que ele não queria trabalhar como os outros
241		trabalhavam? por que ele queria ficar só olhando e na hora de
242		copiar “eu não vou, porque é muito difícil”. por quê? tinha uma
243		inflexibilidade
244	Carolina	se todos os outros faziam direitinho:::
245	Luiza	por que que eu não atingia ele?
246	Luiza	tinha aí uma incompetência minha de atingi-lo, claro, uma
247	Luiza	inflexibilida [de consequente
248	Carolina	[aí você] via isso como incompetência e como falha, né?
249		você falou muito em falha “eu falhei, eu errei”
250	Luiza	sim, e aí virava um ciclo, porque quando ele falava alguma coisa eu já
251		retrucava. ele começava a copiar a data e o <i>learning objective</i> , dali a
252		pouco ele vinha: “ <i>Miss, may I go to the toilet? may I go to the sick</i>
253		<i>bay?</i> ” caramba::: sabe? como? “você tem que trabalhar agora”. então ele participava da minha explicação, porque ele gosta de
254		estudar, ele gosta de entender as coisas, mas, na hora de fazer, ele
255		queria ir pra <i>sick bay</i> ⁶⁰ , ele queria ir pra não sei aonde
256		
257	Carolina	você acha que você:: ficava mexida com aquilo?
258	Luiza	claro que eu ficava mexida, com certeza

Continuando o enquadre “avaliação profissional” e ainda projetando um *footing* autorreflexivo e confessional, Luiza explica que não estava convencida de que, em algumas ocasiões, Pedro estivesse realmente se sentindo mal quando o aluno se recusava a realizar a atividade proposta e pedia para ir até a *sick bay*. Luiza reafirma que, apesar de o relacionamento ter sido difícil, nunca deixou de gostar do aluno (linha 229). Nas linhas 233, a prosódia acentuada (“mas realmente eu não tava acreditando que ele tava doente e tinha que ir pra *sick bay*. e eu falava, Carol”) e a escolha lexical pelo verbo “vacilei” (linha 230), também com prosódia

⁶⁰ O substantivo ‘*sick bay*’ significa enfermaria. No setor do Ensino Fundamental I da escola há uma enfermaria onde trabalham duas enfermeiras que atendem às crianças quando estas apresentam algum mal-estar físico ou sofrem algum pequeno acidente.

acentuada, constituem pistas sobre a reflexão *a posteriori* sobre a relação como aluno e um tom de avaliação negativa sobre sua própria forma de manejo dos sintomas. A expressão “e eu falava”, com a prosódia acentuada indica o tom autorrecriminatório.

Entre as linhas 234 e 235, encaminho o discurso para mais elaborações de Luiza, que parece confortável, e indago se não haveria também uma inflexibilidade dela, ao se deparar com um aluno também inflexível. A partir dessas linhas, ainda num enquadre “avaliação profissional”, faço uma pergunta mais pessoal com base no que ela havia até aquele momento coconstruído. Projeto, então, a identidade situada de psicóloga, colocando-me na posição de instaurar a dúvida e favorecer mais elaborações.

Como a pergunta que faço à professora — “tinha uma certa::: não sei, tô pensando aqui, né? alguma inflexibilidade sua também em entender algumas coisas dele?” (linha 234) — se assemelha a uma pergunta de consulta psicanalítica, hesito por um momento utilizando alguns atenuadores (“não sei, tô pensando aqui, né?”, linha 234) e alongamentos de vogais, mas decido arriscar.

Vale marcar que decidi colocar esta pergunta por que reconheci, no ir e vir do discurso de Luiza, que a mesma já havia se dado conta de várias de suas motivações inconscientes. Luiza vai realizando desde o início um movimento mais autorreflexivo no decorrer da reunião, não sinalizando nenhum desconforto com o tema surgido na interação, parecendo desejar aprofundar suas elaborações.

No turno seguinte, que se inicia na linha 236 e termina na linha 243, a professora levanta inúmeras perguntas com “por que” – *puzzles* para a Prática Exploratória, o que aponta discursivamente para a valorização do processo investigativo sobre si mesma como sujeito, buscando entender sua prática (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Ao elaborar as perguntas, Luiza vai construindo novas indagações e não apenas uma resposta possível, abrindo o fluxo de entendimentos.

Novamente na linha 246, Luiza opta por um termo autodepreciativo: “tinha uma incompetência minha de atingi-lo” e atribui essa dificuldade à sua inflexibilidade. Nas linhas 248 e 249 retomo os significantes autodepreciativos usados por Luiza (falha, erro, incompetência) para indicar que ela pode estar sendo excessivamente crítica consigo mesma e com sua prática. Essa pergunta

tem como objetivo fazê-la suavizar uma autocrítica, ao mesmo tempo em que convida a mais elaborações.

Da linha 250 em diante, Luiza consegue elaborar que o comportamento inflexível de Pedro incitava sua própria inflexibilidade (linha 250 a 251, “e aí virava um ciclo, porque quando ele falava alguma coisa eu já retrucava”). Nas últimas linhas, Luiza se dá conta de como isso a afetava. Ao realizar essa avaliação de seu trabalho, mesmo que inicialmente num tom muito crítico, Luiza está trabalhando para seu desenvolvimento, refletindo sobre uma característica de sua personalidade que pode afetar seu trabalho. Essa conversa ainda mantém um enquadre “reunião de trabalho”, porém, aos poucos, vai sinalizando uma mudança de *footing*, à medida que imprimo um caráter de reflexão mais pessoal sobre as posturas e motivações de Luiza na relação com o aluno. Considero ter havido uma função terapêutica nesta conversa, pois Luiza teve a oportunidade de revisitar discursivamente seus impasses, medos, dificuldades e também suavizar a forma como encarava a si mesma como culpada pelos descompassos da relação com Pedro.

Excerto 5: “tem que entender que cada criança é uma criança, que tem que ter respeito à privacidade”

301	Carolina	seu olhar hoje pras crianças em geral, como você descreve?
302	Luiza	ah, eu acho que mais preparo, mais maturidade, é::: mais
303		experiência, eu me encho ainda mais de amor e gratidão ((se
304		emociona))
305	Carolina	é difícil a gente olhar pra gente, né?
306	Luiza	eu tenho muita gratidão pelo que aconteceu. eu falei isso pra mãe
307		dele. como não ter? () então eles vieram pra me mostrar isso, que
308		tem que ter mais flexibilidade, que tem que entender que cada
309		criança é uma criança, que tem que ter respeito à privacidade. então
310		não tentar colocar um sintoma, mas tentar sempre ouvir a criança. e::
311		porque eu tentei botar um sintoma pra ele. lembra? eles não têm
312		ainda essa capacidade de entender:: nem eu tenho. então precisava
313		na verdade aí da Martha, de um profissional que vai trabalhar com
314		ele fora, desse lado né:: é claro que eu também vou trabalhar de
315		alguma forma aqui, mas:::

No excerto acima, Luiza avalia o trabalho realizado com Pedro como uma oportunidade de aprendizagem. A escolha de termos como “mais experiência, mais maturidade e gratidão” (linhas 303 a 304) apontam nesta direção. A partir da

linha 308, Luiza relata que refletiu sobre a importância de ter uma postura mais flexível, considerando as idiossincrasias de cada aluno e que todos devem ter sua privacidade respeitada.

Luiza traz também considerações sobre a necessidade de o professor escutar a criança em seu caráter mais particular, apontando para o que vem sendo estudado por autores como Church, Morrison e Richhart (2011), Gieve e Miller (2006). Esta escuta, que denominei de “escuta no campo escolar”, se relaciona ao *classroom awareness*, desenvolvida na subseção 4.3. Na linha 311, Luiza reivindica para si a responsabilidade de ter tentado rotular o aluno e continua sua frase indicando ter entendido que as crianças ainda não têm a capacidade de entender o rótulo trazido pelo adulto, pois não têm consciência sobre seu sintoma.

A professora complementa ainda que muitas vezes ela mesma, como professora, não tem esta clareza sobre o sintoma em questão, necessitando da troca com o profissional externo que trabalha com o aluno para entender melhor seu sofrimento. No trecho que se inicia na linha 312, Luiza deixa claro que, assim como Martha, tem a função de trabalhar com o aluno, oferecendo-lhe suporte fora da escola; na escola é ela quem trabalha com ele do ponto de vista pedagógico. Assim, guiadas pela filosofia da Prática Exploratória, vemos que todos estão envolvidos no trabalho que coloca a qualidade de vida e das relações em primeiro lugar, dentro e fora da escola.

Excerto 6: “é um *co-teaching* mesmo, como a gente faz, né?”

334	Carolina	pra turma::: você achou que::: as dinâmicas foram bacanas pra
335		turma?
336	Luiza	eu acho que é bom. pra turma é sempre legal, os meus alunos
337		adoram <i>PSHE</i> . eu também adoro fazer <i>PSHE</i> . mas eu também acho
338		que é muito bom pra você, enquanto profissional, poder estar
339		vendo o que acontece::: a dinâmica do professor com esse aluno e
340		desse aluno com o professor, como você pôde ver o Pedro. eu acho
341		que é muito importante você ir às salas e fazer uma dinâmica como
342		professor, ao invés de só sentar e observar a criança na sala. é um
343		<i>co-teaching</i> mesmo, como a gente faz, né? é MUITO bom, pra todo
344		mundo
345	Carolina	seria::: você acha mais válido assim do que se eu fizer sozinha?
346	Luiza	não, você fazer sozinha ou eu fazer sozinha eu acho que é uma BO-
347		beira. é tipo um tempo perdido, porque não há necessidade disso,
348		assim::: de verdade. você tá aqui pra::: fazer uma aula com a gente. e
349		eles são muito assim::: eles vêm. e a aula de <i>PSHE</i> é uma aula DA

350		gente. eu falo que é uma aula da família. eu chamo a gente de
351		família. eu tenho até aquela musiquinha ano passado: <i>PSHE for you</i>
352		<i>and me. for CAC</i> -naquela época, né? - <i>our family</i> . porque:: é pra mim,
353		é pra você, pra todo mundo né? porque não é só pras crianças, é pra
354		mim também
355	Carolina	SIM. pra gente, né? <i>for you and me</i>
356	Luiza	é::: ai Carol:::,,, é muito bom ver a vida assim com consciência:: eu
357		acho maravilhoso.

No sexto e último recorte, convido Luiza a falar sobre sua experiência nas Dinâmicas Exploratórias que realizamos em parceria. Desde a linha 336 Luiza faz uma avaliação sobre as Dinâmicas realizadas nas aulas de PSHE. A partir da linha 338, Luiza discorre sobre a importância para o psicólogo de trabalhar com o professor numa intervenção em sala de aula e descreve a atividade como um “*co-teaching*” (linha 343). No fim de seu turno, Luiza avalia este tipo de intervenção como “muito bom para todo mundo” (linhas 343 e 344), utilizando-se do marcador discursivo de intensidade “muito” e de pistas prosódicas como a fala acentuada. Esta ação discursiva é ratificada nos turnos posteriores, quando Luiza avalia que realizar uma Dinâmica sem a parceria do professor seria uma perda de tempo por parte do psicólogo (linha 347). A professora indica, assim, que a Dinâmica é valiosa para todos os praticantes envolvidos no processo, não somente para o aluno focal. Na linha 355, corroboro a fala de Luiza, utilizando-me de uma frase trazida em sua música, “*for you and me*”. Mais uma vez, vemos materializados discursivamente os princípios da Prática Exploratória de apoio mútuo e colegialidade, qualidade de vida e integração do trabalho para o entendimento com as práticas da escola.

7.7.3

Beatriz e a consciência corporal⁶¹

A aluna Beatriz, cursando o 2º ano, foi referida ao Serviço de Psicologia Educacional da escola em julho de 2012, aos 7 anos, por uma extrema ansiedade que tomava conta de seu corpo e de sua fala. A aluna apresentava gagueira, tiques frequentes e alguns comportamentos inadequados referentes à sua dificuldade de sensopercepção corporal.

⁶¹ Para uma contextualização mais detalhada da aluna focal, consultar a subseção 5.9.1.

A professora regente acreditava que a ansiedade influía em sua capacidade de socialização, pois muitas vezes era deixada de lado nas brincadeiras. A professora suspeitava que a aluna sofresse de *bullying* no recreio por parte de alunos do terceiro ano. Optei somente pela análise de excertos da reunião gravada na fase final do trabalho em parceria com a professora. As reuniões anteriores às Dinâmicas não foram gravadas.

Durante uma observação da aula de PSHE conduzida por Laura, a professora traz um exemplo de desrespeito e pergunta para a turma se a situação é justa, injusta ou algo relacionado ao acaso. Beatriz pede a palavra e surpreende a todos, ao falar que também foi desrespeitada por 4 colegas e que isso estava acontecendo repetidamente há algum tempo. No fim da atividade, as 4 alunas procuram a professora, responsabilizam-se pelas situações ocorridas e desculpam-se também com Beatriz. A professora conversa com todas brevemente fora da sala de aula. Realizo um recorte desta reunião privilegiando, na análise macrodiscursiva, pontos como a imprevisibilidade das Dinâmicas Exploratórias, a questão do controle do professor e o clima de confiança e acolhimento em sala de aula.

Reunião de trabalho - 2º momento

Aluna focal: Beatriz, 7 anos, 2º ano. Professora: Laura

Momento de construção dos dados: após as Dinâmicas Exploratórias

Tempo de transcrição: 30'10

Data: 11/03/2012

Excerto 1: “eu me lembro que as crianças começaram a falar coisas que tavam lá atrás, presas”

1	Carolina	então é isso:: é:: eu queria saber assim, o que você observou dessas
2		sessões de <i>PSHE</i> . o que que isso auxiliou o seu olhar em relação ao
3		sintoma da Beatriz:::
4	Laura	eu acho que, como um todo, como a turma::: eu me lembro que, na
5		primeira sessão, no primeiro <i>PSHE</i> que a gente fez, eu achei MUITO
6		produtivo. eu me lembro que as crianças começaram a falar coisas
7		que tavam <u>lá atrás</u> , presas e elas começaram no final do <i>circle</i> ⁶² a
8		falar.
9	Carolina	uhum
10	Laura	contaram coisas que tinham acontecido::: a <u>Beatriz</u> começou a se
11		colocar, não queria falar nomes=
12	Carolina	=é

⁶² O termo *circle*, neste contexto, pode ser traduzido por círculo de alunos reunidos.

13 14	Laura	e depois no final as próprias crianças que <u>tinham feito</u> alguma coisa com a Beatriz se acusaram
15	Carolina	sim
16	Laura	você lembra?
17	Carolina	lembro
18 19 20 21 22 23 24 25	Laura	elas se acusa-quer dizer, “se acusaram” - ((arregala o olhos e faz uma expressão facial negativa, como se não tivesse concordado com a própria frase)). elas colocaram “ah, eu quero aproveitar a oportunidade, aconteceu num dia assim, eu tava na <i>library</i> ⁶³ e eu fiz isso:” e assim, até surgiram algumas crianças, que, assim, eu JAMAIS imaginei que elas poderiam ESTAR envolvidas em algum tipo de:::-não vou usar a palavra <i>bullying</i> - mas em algum tipo de::: de questão com a [Beatriz, entendeu?
26	Carolina	[aham. te surpreendeu, né?
27 28 29 30 31 32 33 34	Laura	ME surpreendeu. eu fiquei super::: assim::: surpresa com isso. por que algumas crianças ali eu JAMAIS imaginei que poderiam estar envolvidas, e elas até se desculparam. algumas crianças vieram até falar comigo <u>depois</u> em particular:: me pedir desculpa. então, eu achei que foi MUITO importante. eu acho que as atividades foram realmente de grande ajuda. porque:: como eu te falei, as crianças - eu comecei a colocar situações também que aconteciam no dia-a-dia, lembra?

Nas linhas 5 e 6, a professora avalia os efeitos da sessão realizada por nós duas utilizando-se de um advérbio de intensidade (“MUITO produtivo”) e recorda-se de que as crianças narraram episódios que aconteceram há muito tempo (“coisas que tavam lá atrás, presas”, linha 7) mas que provavelmente ainda precisavam elaborar, tendo encontrado, naquela atividade de *PSHE*, a oportunidade. Na percepção da professora, a intervenção não fora benéfica somente para Beatriz, mas também para a turma como um todo (linha 4).

No trecho que se inicia na linha 23, Laura admite ter sido surpreendida pelas falas de 3 colegas de Beatriz, que teriam relatado um episódio de provocação à aluna. Além de verbalizar sua surpresa na linha 27 (“me surpreendeu”), a professora ainda utiliza, como marcadores discursivos avaliativos, os advérbios “jamais” e “muito” num tom de voz mais alto. A imprevisibilidade da situação é justificada nas linhas 28 e 29 (“JAMAIS imaginei que elas poderiam estar envolvidas”). Laura realiza aqui uma autoavaliação sobre seu papel como professora, reconhecendo que em sala de aula, havia coisas que ela não podia prever ou controlar. O convite à circulação da palavra propiciada na dinâmica

⁶³ A professora refere-se aqui ao espaço da biblioteca frequentemente usado pelas crianças.

desvela situações que o professor não havia antecipado. Para Laura, os episódios de provocação sofridos por Beatriz ocorreriam no recreio e seriam liderados por crianças da classe 3 e não de sua própria turma.

Segundo seus esquemas de conhecimento, como em sala de aula ela não percebia nenhum conflito, não previa que as provocações pudessem ocorrer em outros espaços da escola. As pistas semióticas indicam que Laura surpreende-se ao tomar consciência de que não detinha total controle sobre as interações negativas entre os alunos.

Excerto 2: “eu acho que ela tem esse mundo dela”

84	Laura	ela tem um mundo dela. agora eu já não me lembro se ela escreveu
85		em inglês ou em português:: ((tenta lembrar)) não:: foi em inglês:
86		the four elements ⁶⁴ . ela tem esse livro. tem o volume 1 e o volume
87		2. ela escreveu em inglês
88	Carolina	e sempre tem um tufão, uma coisa assim?
89	Laura	sempre tem um final meio trágico
90	Carolina	ahh tá
91	Laura	e acabou:: e a água invadiu tudo:: o final era sempre meio assim.
92		vou procurar saber se esse ano ela tem algum livro que ela está
93		escrevendo e se continua essa questão trágica. vou perguntar pra
94		professora dela desse ano. eu me lembro que ela sempre desce
95		com os papéis. e eu me lembro que, no fim do ano passado, a
96		inspetora disse que ela estava com as amigas no playground. e esse
97		bullying que a mãe me procurou no início do ano, depois ela nem
98		me procurou mais, ela disse que a Bia tava bem. mas é não é uma
99		menina que você vê que:: eu acho que ela sai um pouquinho da
100		curva de se socializar:: eu acho que ela tem esse mundo dela, como você falou
101	Carolina	e isso você foi percebendo ao longo do ano, né?
102	Laura	logo no início eu percebi:: eu percebi que ela era um pouco
103		diferente da turma. ela tem esse tique de <i>flap</i> , que eu percebi.
104		durante o ano diminuiu a intensidade. umas duas vezes que eu
105		passei assim pela sala eu a vi fazendo, mas esporadicamente. na
106		sala do início do ano pro final, melhorou. eu não sei se isso
107		continua esse ano. melhorou BASTANTE. começou bem acentuado,
108		mas depois melhorou. a sensação que eu tenho é que ela lembra
109		de alguma coisa e ela começa com aquele tique.
110	Carolina	um pensamento angustiante pra ela e ela=
111	Laura	=ela vem com essa defesa na hora
112	Carolina	aham
113	Laura	isso é uma intuição minha. no <i>Kids 1</i> ((há 2 anos)) a Áurea dizia que

⁶⁴ O termo *the four elements* pode ser traduzido por os quatro elementos.

114 115		ela tinha muito mais <i>flaps</i> e se sujava toda no almoço, ficava com o nariz todo sujo::
116	Carolina	como se tivesse a falta de uma consciência corporal, né?
117 118 119	Laura	a Áurea a viu no almoço e disse que ela estava muito melhor. outra coisa que eu lembrei. ela estava com mania de puxar, assim, a calcinha::: quer dizer, tudo no corpo

No trecho da conversa, Laura começa a tecer elaborações posteriores sobre os sintomas de Beatriz. Abro o turno de fala avaliando como a aluna tem um mundo próprio, não se comportando como a maioria das meninas de sua idade. No entanto, isto não é percebido de forma depreciativa. Na linha 89, a professora se alinha comigo, recordando-se de que a aluna tem como rotina a escrita de um livro sobre os elementos da natureza.

Nas linhas 104 e 105, Laura compara Beatriz com outros alunos e avalia que ela “sai um pouco da curva” da socialização normal de acordo com seu esquema de conhecimento (“eu acho que ela sai um pouquinho da curva de se socializar, eu acho que ela tem esse mundo dela, como você falou”, linhas 99 e 100). O atenuador “acho”, presente duplamente (linhas 99 e 100), é utilizado por Laura para justificar este traço que diferencia Beatriz do que ela denomina de “curva normal” de comportamento social das crianças de sua idade. Laura continua falando que, ao longo do ano, percebeu que a aluna era um pouco diferente da turma e externava movimentos estereotipados como *flaps* (linha 109).

Na linha 103, Laura começa a elaborar sua suposição de que os *flaps* se relacionariam a um conteúdo lembrado por Beatriz. Nas linhas 110 e 111, Laura e eu construímos juntas um possível entendimento sobre o sintoma da aluna: ao se lembrar de um conteúdo angustiante, ela lançaria mão do *flapping* de forma inconsciente e automática, que atuaria como mecanismo de defesa contra a memória traumática (cf. subseção 3.7.3).

Na linha 113, Laura mitiga seus entendimentos, utilizando o termo “intuição”. No entanto, explica que observa a aluna há dois anos, mesmo antes de ser sua professora. Estimulo Laura a continuar suas reflexões sobre o sintoma de Beatriz e complemento que seus sintomas parecem remeter a uma dificuldade de consciência corporal. Novamente Laura concorda e recorda-se de mais um comportamento da aluna que remete a uma dificuldade de apropriar-se do próprio corpo, como se precisasse certificar-se dele em todo momento.

Considero este um trecho importante da conversa com Laura, pois essas elaborações só puderam surgir num momento posterior ao trabalho com a aluna, talvez porque a professora tivesse se permitido olhar mais para ela após o que construímos nas reuniões de trabalho exploratórias e nas Dinâmicas, para só então começar a ressignificar a aluna cronologicamente em relação a ela mesma, comparando-a menos com outros alunos. Para isso, passa a considerar observações de Beatriz feitas por ela ou que lhe foram relatadas em anos anteriores.

7.7.4

O que foi coconstruído no 2º momento das reuniões de trabalho?

Todos estes momentos — a gravação, a transcrição, as escutas repetidas das reuniões e a realização da análise — foram importantes oportunidades de aprendizagem para mim enquanto psicóloga-praticante. Cada uma das quatro professoras me fez ressignificar algumas de minhas atuações de uma forma mais generosa, repensar comentários e formas de manejo e refletir sobre como posso desenvolver-me como profissional de forma mais inclusiva na escola.

Em suas narrativas sobre o processo de trabalho, as três professoras constroem os alunos como seres únicos que precisam de um ambiente que os estimule, sendo assim capazes de levar a aprendizagem a sério e fazer suas próprias escolhas. Ao sofrer de um sintoma socioafetivo, muitas vezes o aluno precisa de um mediador para entender onde e em que momentos tropeça, para só então passar a entender os sentidos de seu mal-estar e construir outras formas de se relacionar e de aprender.

Na narrativa sobre o processo de trabalho com Gustavo, Ana projeta sua agentividade em diversos trechos de seu relato e se posiciona de forma autocrítica e preocupada em manter-se fiel a seus propósitos ético-pedagógicos. A valorização da competência reflexiva é um dos pontos de destaque em seu discurso. Ana valoriza tanto a reflexão sobre questões que a afastam de uma prática pedagógica idealizada por ela, quanto a reflexão que os próprios alunos podem fazer sobre seu processo de aprendizagem. Ana denomina esta reflexão de *self-awareness* (linha 111).

Respondendo à terceira pergunta de pesquisa, Ana reflete sobre a importância do trabalho dos profissionais externos e sobre minha importância como psicóloga da escola, que auxiliam o professor a continuar enxergando o aluno sob diferentes dimensões, sem deixar que as pressões burocráticas ou demandas familiares o tirem de sua trilha. Como Gustavo continua referido ao Setor de Psicologia, as reflexões coconstruídas com Ana em 2014 ainda me auxiliam a trabalhar com ele em reuniões individuais, ou quando me reúno com os pais ou a professora atual da classe 6.

Na reunião sobre o processo de trabalho com Pedro, optei por selecionar mais trechos da reunião com Luiza, pois o trabalho com esta professora foi bastante rico para toda a equipe pedagógica, já que houve um questionamento da família sobre se Pedro deveria ou não mudar de turma. A professora solicitou reunir-se comigo com mais frequência do que as outras, pois gostava de refletir sobre sua prática e sobre suas tentativas de manejo acertadas ou frustradas.

Na reunião com Luiza, o que sobressai é um trabalho de autocritica processual quanto às suas tentativas de lidar com as dificuldades de Pedro. Aos poucos, Luiza vai entendendo que tanto ela quanto Pedro tinham condutas inflexíveis e isso dificultava o vínculo entre eles. No segundo semestre, à medida que vai se dando conta disso, a professora pôde se autorizar a ser mais tolerante com o aluno e menos rígida com as atividades a serem cumpridas. Luiza descobriu outras formas de motivar Pedro e de convidá-lo a realizar as atividades, e, conseqüentemente, a relação entre eles foi suavizando-se.

As reuniões com Luiza foram importantes também para meu desenvolvimento como psicóloga educacional, já que foi possível, devido a uma abertura da professora, tocar em pontos mais delicados que diziam respeito a como ela mesma indica, na transcrição da entrevista completa do primeiro momento do processo (cf. Anexo B): “seu *self*”. No segundo semestre de 2014, o aluno continuou na turma de Luiza, reconstituindo com a professora o vínculo desgastado. Em 2015, Pedro continuou o tratamento terapêutico fora da escola e segue em outra turma, avançando gradualmente na questão da flexibilização e das relações sociais.

Na reunião sobre o processo de trabalho com Beatriz, noto que, ao conversar sobre este processo meses depois, Laura parece ter tido mais tempo de se distanciar dela e situar o comportamento da aluna em uma linha cronológica

que começava 2 anos antes de Beatriz estar em sua classe. Esta reflexão gradual foi importante para que Laura tivesse um olhar mais apreciativo sobre a aluna e entendesse que “seu mundo” particular não destoava do espaço escolar onde estava. Eram necessários apenas mais escuta e alguns ajustes.

Nas reuniões, Laura se constrói como professora proativa, agentiva e que valoriza o controle do professor. Além disso, algumas crenças da professora sobre o comportamento infantil esperado ou que estaria dentro “da curva” (linha 104) ficam claras em seu discurso. Ao transcrever essa reunião, sou também surpreendida pela interação discursiva ali ocorrida e pela forma como, apesar de alguns meses do trabalho com Beatriz terem se passado, essa reunião me ajuda muito a entendê-la, mesmo que atualmente ela não esteja mais referida ao Setor de Psicologia.

Respondendo a terceira pergunta de pesquisa, acredito que Laura pôde, durante o processo, refletir sobre alguns de seus esquemas de conhecimento, como por exemplo: “Qual é a curva considerada normal?”, “Ela pode variar de acordo com as habilidades, dificuldades e competências dos alunos?”, “Por que o controle da turma ou dos alunos era tão importante para ela?”, “Como sustentar situações onde o professor não poderá saber ou controlar tudo?”.⁶⁵

Outro ponto importante desses encontros interacionais é a confiança de cada professora no trabalho de parceria com a Psicologia, no sentido da valorização tanto das reuniões quanto das Dinâmicas Exploratórias, pela participação ativa do processo, desde o planejamento até após a intervenção.

Avaliando todo o processo de trabalho, vejo claramente como as noções da Sociolinguística Interacional me auxiliam a perceber as sutilezas da interação discursiva numa reunião de trabalho. Acostumada à escuta psicanalítica e a fazer anotações sobre o que me era narrado em sessão pelo paciente, observo que o tipo de análise mais macrodiscursiva desconsiderava algumas pistas discursivas importantes para o entendimento do que está acontecendo no exato momento da interação.

⁶⁵ A transcrição da reunião completa está no Anexo D deste trabalho que traz mais dados sobre estas indagações.

Assim, como o linguista, o psicanalista analisa a construção de sentidos, mas se pautando em outras ferramentas. Concluí que a junção desses dois tipos de ferramentas discursivas é muito frutífera.